Niveau(x) d'enseignement: 9 Numero EDUQ : 8470469
Centre d'intérêt: 910

Emond, Maurice.

Inventaire des pratiques en accueil et référence dans les services de l'éducation des adultes du Québec / Emond, Maurice. Poirier, Carmen. Robin, Ginette ; [responsable, Maurice Emond ; pour la] Commission scolaire des Mille-Iles, Service de l'éducation des adultes. -- Laval : Le Service, 1983.
xi, 137 p. : graph. ; 28 cm.

En tête du titre: Projet de recherche Reconnaissance de l'autoformation : techniques des histoires de vie : rapport de la première phase, 1982-1983. Bibliogr.: p. 78-79, 127-131.

Descripteur(s): *Accueil des étudiants *Admission *Auto-éducation *Expérience *Reconnaissance des acquis *Commission scolaire *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Autoformation *Histoire de vie

Dans le cadre du "Projet de recherche de reconnaissance de l'autoformation: technique des histoires de vie", ce rapport rend compte de l'étape suivante: faire un inventaire des pratiques d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis antérieurs des adultes, qui existent dans les services d'accueil et de référence des commissions scolaires. Le rapport veut contribuer à l'ébauche de politiques, de projets ou d'outils qui serviront à reconnaître les acquis expérientiels des adultes.

L'inventaire a été mené à l'aide d'un questionnaire (reproduit en annexe) envoyé, en novembre 1982, à 78 commissions scolaires concernées par le sujet (19 réponses) et de visites effectuées auprès de services innovateurs dans leurs pratiques. Le rapport contient les principes de base des pratiques d'accueil et de référence et ceux de la reconnaissance des acquis; il traite ensuite des modes organisationnels des services d'accueil et de référence, ainsi que des intervenants, des philosophies d'intervention et des pratiques de sensibilisation à l'accueil. Il décrit enfin les pratiques d'accueil, celles de traitement et celles de suivi, avant d'aborder les perspectives de développement.

Diverses recommandations sont formulées, dont celles-ci: 1. que les services d'accueil et de référence développent des moyens pour tenir compte de l'avènement de la reconnaissance des acquis expérientiels; 2. que le Ministère supporte des recherches qui tiennent compte de l'apport de l'autoformation dans son objectif d'éducation permanente continue; 3. que le Ministère reconnaisse les apprentissages dont l'adulte fait la preuve à l'intérieur d'un processus éducatif.

Type de document: r

EDUQ 8470469

Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'Education des adultes

PROJET DE RECHERCHE :
RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :
techniques des histoires de vie

Rapport de la première phase
1982 - 1983

Inventaire des pratiques en Accueil et Référence dans les Services de l'éducation des Adultes du Québec

EMOND, Maurice
POIRIER, Carmen
ROBIN, Ginette

LAVAL, novembre 1983

Responsable: Maurice Emond
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'éducation des adultes
203 boulevard Sainte-Rose
Sainte-Rose, Laval H7L 1L5
(514) 625-6951

Dépôt légal: quatrième trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-920586-00-9

Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'Education des adultes

PROJET DE RECHERCHE :
RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :
techniques des histoires de vie

Rapport de la première phase
1982 - 1983

Inventaire des pratiques en Accueil et Référence dans les Services de l'éducation des Adultes du Québec

EMOND, Maurice
POIRIER, Carmen
ROBIN, Ginette

LAVAL, novembre 1983

coordination : Maurice Emond
dactylographie et mise en page : Diane Drolet-Thériault
Madelaine Maltais

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

pages

Table des matières..... iv

Liste des tableaux..... ix

Présentation du rapport..... 1

Introduction..... 5

A- Origine du projet..... 6

B- Mandat..... 8

C- Méthodologie..... 8

D- Perception de l'éducation permanente continue..... 11

Chapitre 1 - Principes de base..... 13

A- Principes d'accueil..... 14

B- Principes de reconnaissance des acquis.... 16

Chapitre 2 - Modes organisationnels des services d'Accueil et Référence..... 18

A- Organisation selon la fonction "Accueil et Référence..... 19

B- Organisation selon les approches à la clientèle..... 21

1. Approche centralisée..... 21

2. Approche décentralisée..... 22

3. Approche communautaire..... 23

4. Approches associatives..... 24

C- Organisation structurelle..... 24

Réflexions et commentaires..... 26

Chapitre 3 - Préalables aux pratiques d'accueil.... 28

A- Les intervenants(es)..... 29

B- Les philosophies d'intervention..... 31

C- Les pratiques de sensibilisation à l'accueil..... 32

Réflexions et commentaires..... 33

Chapitre 4 - Pratiques d'accueil..... 35

A- Pratiques d'identification des acquis.... 36

B- Outils et moyens d'identification des acquis..... 40

C- Processus d'accueil dans les programmes et projets..... 41

Réflexions et commentaires..... 42

Chapitre 5 - Pratiques de traitement..... 44

Réflexions et commentaires..... 48

Chapitre 6 - Pratiques de suivi..... 51

Chapitre 7 - Perspectives de développement..... 54

Conclusion..... 72

Recommandations..... 74

Bibliographie..... 77

Annexe I - Projet de recherche: Reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie. Devis initial de recherche: scénario 1982-1985..... 80

Annexe II - Projet de recherche: Reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie. Présentation du projet 1982-1983 aux soixante-dix-huit (78) commissions scolaires du Québec..... 95

Annexe III - Projet de recherche: Reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie. Questionnaire envoyé aux soixante-dix-huit (78) commissions scolaires du Québec.... 104

Annexe IV - Projet de recherche: Reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie. Liste des commissions scolaires répondantes et collaboratrices..... 115

Annexe V - Principes de la reconnaissance des acquis tirés du Cahier III de la Direction Générale de l'Education des Adultes..... 120

Annexe VI - Projet de recherche: Reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie. Liste des différents documents recueillis..... 125

Annexe VII - Tableaux inclus dans le texte présentés dans un format agrandi..... 132

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES TABLEAUX

		pages
Tableau 1 :	Tableau synoptique de l'Accueil et Référence.....	4
Tableau 2 :	Méthodologie de l'entonnoir.....	9
Tableau 3 :	Tableau synectique de l'éducation (porté également à l'annexe VII)	11
Tableau 4 :	Etapes du processus éducatif de l'Accueil et Référence.....	15
Tableau 5 :	Organisation selon la fonction "Accueil et Référence.....	20
Tableau 6 :	Organisation structurelle.....	25
Tableau 7 :	Intervenants(es) en Accueil et Référence.....	29
Tableau 8 :	Philosophies des intervenants(es)...	30
Tableau 9 :	Cul-de-sac des programmes et projets	41
Tabelau 10 :	Les formes intermédiaires d'apprentissages (porté également à l'annexe VII).....	55
Tableau 11 :	Situation du problème de reconnaissance.....	57

Tableau 12 : Processus d'Accueil et Référence (porté également à l'annexe VII..... 62

Tableau 13 : Technique des histoires de vie et ses trois (3) volets..... 64

Tableau 14 : Tableau des écarts à combler en reconnaissance des acquis (porté également à l'annexe VII).... 65

PRESENTATION DU RAPPORT

PRESENTATION DU RAPPORT

Cette recherche a été subventionnée par la Direction Générale de l'Education aux Adultes (D.G.E.A.) du ministère de l'Education du Québec. Elle fut réalisée grâce à l'encadrement du Service d'Education aux Adultes de la Commission scolaire des Mille-Iles. Elle porte sur l'inventaire des pratiques des services d'Accueil et Référence des Commissions scolaires en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis.

Ce rapport ne prétend pas être exhaustif. Il veut contribuer à l'ébauche de politiques, de projets ou d'outils qui serviront à reconnaître les acquis expérientiels des adultes.

Vous lirez donc, en introduction, l'origine du projet, le mandat, la méthodologie utilisée dans cette recherche ainsi que notre perception de l'éducation des adultes qui inspire celle-ci.

Viendront ensuite dans un premier chapitre, les principes de base sur lesquels s'appuient toutes les pratiques d'Accueil et Référence ainsi que ceux de la reconnaissance des acquis.

Deux autres chapitres nous permettront de mieux situer les pratiques proprement dites: soit un chapitre sur les modes organisationnels des services d'Accueil et Référence et un autre sur les intervenants, les philosophies d'intervention et les pratiques de sensibilisation à l'accueil, intitulé "Les préalables aux pratiques".

Le tableau synoptique suivant veut expliquer la démarche d'Accueil et Référence que nous avons subdivisée en trois (3) temps. A chacun de ces temps correspondent des praques qui font l'objet de trois (3) autres chapitres soit:

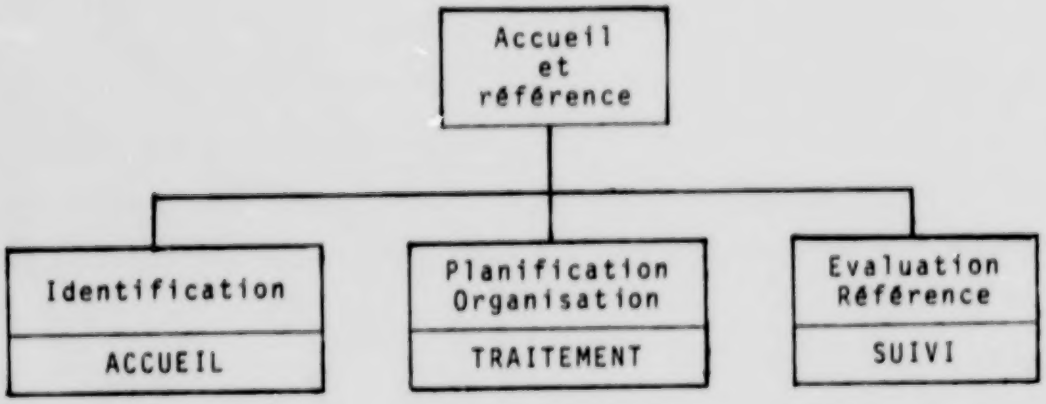
- les pratiques d'accueil,

- les pratiques de traitement,

- les pratiques de suivi.

TABLEAU 1

Tableau synoptique de l'Accueil et Référence



Les pratiques concernent toutes les clientèles. Nous entendrons par clientèle spéciale, les femmes, les handicapés, les analphabètes, les immigrants(es), les décrocheurs(euses), les adultes en recherche d'emploi, les jeunes chômeurs(es), les militaires, etc...

Même si des réflexions et des interrogations s'insèrent tout au long du rapport, le septième chapitre présentera des perspectives de développement qui permettent de reprendre des pistes intéressantes ou encore d'en découvrir de nouvelles. Les recommandations s'inspirent des perspectives de développement et ouvrent sur des réflexions, des applications et des actions réalisables.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

A- Origine du projet

Ce projet prend son origine chez deux (2) praticiennes en formation d'adultes, Ginette Robin et Carmen Poirier. Celles-ci ont développé et expérimenté par leurs récits de vie un moyen de s'autoformer. Leurs expériences personnelles et de groupe sur la technique des histoires de vie ont contribué à nourrir leurs réflexions.

Riches de cet apport, elles soumettent en juin 1982 à M. André Beaudet, responsable du Service de Recherche et Développement à la Direction Générale de l'Education aux Adultes (D.G.E.A.), une recherche-terrain sur la technique des histoires de vie comme moyen pour l'adulte d'identifier, d'évaluer et de se réapproprier sa vie et sa formation. Le projet rejoint la préoccupation de la Direction Générale de l'Education aux Adultes (D.G.E.A.) en ce qui concerne la dimension de la reconnaissance des acquis au niveau des dossiers: Transition-Travail et Accueil et Référence.

La Direction Générale de l'Education aux Adultes propose d'élargir le projet à la clientèle des services d'Accueil et Référence. En effet, la technique des histoires

de vie s'inscrit bien dans une démarche de prise en charge de l'adulte par lui-même et rejoint ainsi les objectifs de l'Accueil et Référence.

Elles trouvent auprès de la Commission scolaire des Mille-Iles l'intérêt et le support nécessaires à la bonne marche du projet. M. Maurice Emond, conseiller pédagogique, se joint à l'équipe des deux formatrices-chercheuses. Cette équipe fait appel au besoin, à M. Gaston Pineau[1] à titre de personne-ressource en autoformation.

En septembre 1982, l'équipe fait parvenir au Service de Recherche et de Développement de la Direction Générale de l'Education aux Adultes un devis qui s'intitule: "Projet de recherche sur la reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie" (annexe I). Le projet reçoit l'approbation et démarre officiellement le 15 novembre 1982 avec une subvention au montant de 12 500$ pour couvrir une première étape.

---

(1) Gaston Pineau est responsable de recherche à la Faculté d'Education Permanente de l'Université de Montréal et conseiller méthodologique sur le développement de la technique des histoires de vie.

B- Mandat

Ce projet de recherche renégocié est élaboré pour être réalisé sur une période de trois (3) ans et se divise en trois (3) étapes: la préparation, l'expérimentation et la validation (annexe I).

Le présent document correspond donc au rapport de la première étape de préparation intitulé en annexe: "Présentation du projet 1982-83 aux soixante-dix-huit (78) commissions scolaires du Québec" (annexe II).

Cette étape consiste à faire un inventaire des pratiques d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis antérieurs, des adultes tant scolaires qu'expérientiels, au moment de leur accueil dans quelques établissements sélectionnés à cette fin.

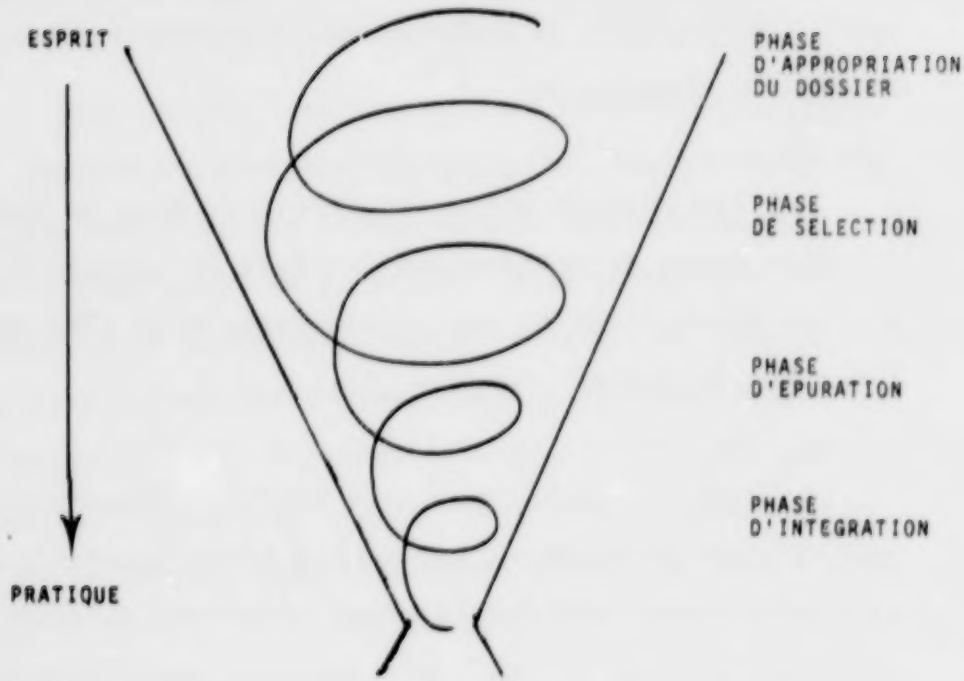
Or dans le court laps de temps qui nous est alloué, nous concentrons nos énergies auprès des commissions scolaires.

C- Méthodologie

La méthodologie que nous utilisons est celle d'un entonnoir, c'est-à-dire un mouvement vertical et circulaire.

TABLEAU 2

Méthodologie de l'entonnoir



Dans un premier temps, nous situons la problématique de la reconnaissance des acquis dans son ensemble et nous nous approprions les éléments du dossier Accueil et Référence.

Parallèlement, nous faisons parvenir à toutes les commissions scolaires de la province, un questionnaire (annexe III) afin de découvrir des pistes particulières de déve-

loppement sur la reconnaissance de l'expérience de vie des adultes. Sur soixante-dix-huit (78) commissions scolaires rejointes par courrier, 30% répondent à nos demandes de collaboration (annexe IV).

Dans un deuxième temps, nous sélectionnons des endroits innovateurs dans leurs pratiques. Des visites, des rencontres, des échanges téléphoniques nous permettent de recueillir passablement de pratiques et de problématiques face à l'accueil et à la reconnaissance (annexe IV). Nos visites régionales nous amènent au Saguenay-Lac St-Jean, à Québec, à Sherbrooke et dans la région métropolitaine. Malheureusement, les conflits et arrêts de travail nous empêchent de rejoindre toutes les commissions scolaires que nous avions choisies.

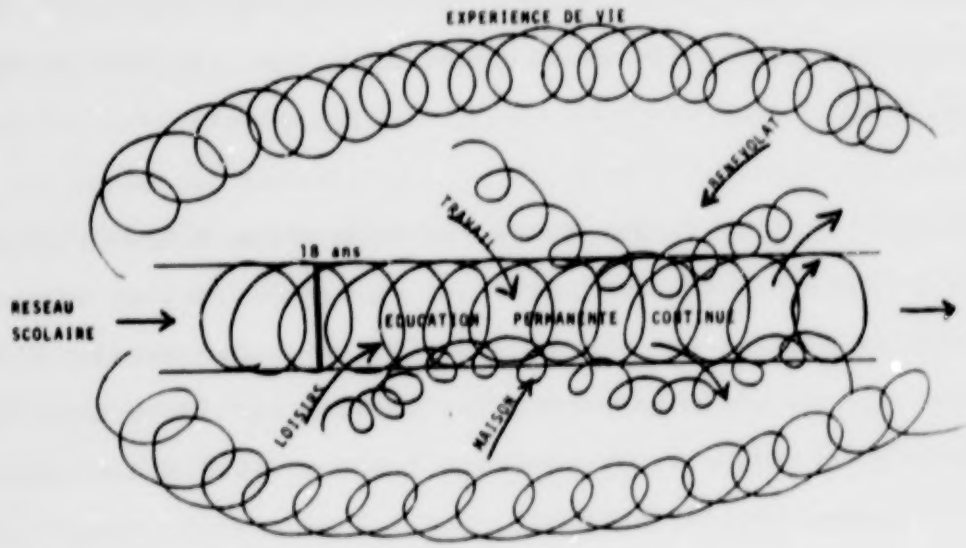
Un troisième temps intitulé phase d'épuration consiste à choisir parmi les pratiques et outils, celles qui concernent de près ou de loin la reconnaissance des acquis, c'est-à-dire celles qui interrogent les adultes sur leurs expériences de vie, de travail, de bénévolat, etc... acquises en dehors des formes traditionnelles.

Le dernier temps de la recherche se concrétise par un rapport intégrant tous les éléments recueillis afin de découvrir et de développer des pistes de solutions, des moyens ou des outils permettant d'identifier, d'évaluer et de reconnaître les acquis antérieurs des adultes.

D- Perception de l'éducation permanente continue

TABLEAU 3

Tableau synectique de l'éducation



Ce rapport s'inspire de notre vision de l'éducation permanente continue dont voici le tableau. Nous l'avons intitulé "tableau synectique" parce qu'il procède d'un mouvement qui va du connu vers l'inconnu, d'un savoir vers un non-savoir, d'un apprentissage vers un nouvel apprentissage, le tout s'inscrivant dans les cycles de la vie.

D'abord, il existe ce long corridor de formation académique qui se prolonge en éducation aux adultes selon le modèle des jeunes. Autour de ce corridor, se déroule le vaste champ d'expériences de la vie avec ses apprentissages non formels. A différentes étapes de la vie, l'adulte a recours à l'éducation dans un processus continu de formation personnelle, sociale, professionnelle, etc... L'institution doit tenir compte des apports de l'expérience de vie des adultes dans l'apprentissage de nouvelles connaissances. De même les nouvelles connaissances doivent se réinvestir dans la vie. Cette transférabilité agit dans les deux sens et permet une relation harmonieuse entre les deux savoirs, l'une théorique, l'autre d'expériences ainsi qu'entre les deux pôles, l'un d'hétéroformation (enseignement dont le maître est responsable) et l'autre d'autoformation (enseignement dont l'adulte est le seul responsable) (cf tableau 10).

CHAPITRE 1

PRINCIPES DE BASE

CHAPITRE 1

PRINCIPES DE BASE

A- Principes d'accueil

Il y a lieu de se rappeler les principes de base qui alimentent le concept d'Accueil et Référence et ceux concernant la reconnaissance des acquis. Cela apportera un éclairage sur les points qui visent notre recherche.

Dans l'ensemble, l'Accueil et Référence est génératrice de pouvoir pour le groupe et la personne. Elle incite le client à s'organiser et à développer des habiletés de prise en charge et de responsabilité.

L'adulte se réapproprie sa réalité, en partant de son vécu, de son implication sociale, de ses expériences de travail et de son besoin de formation.

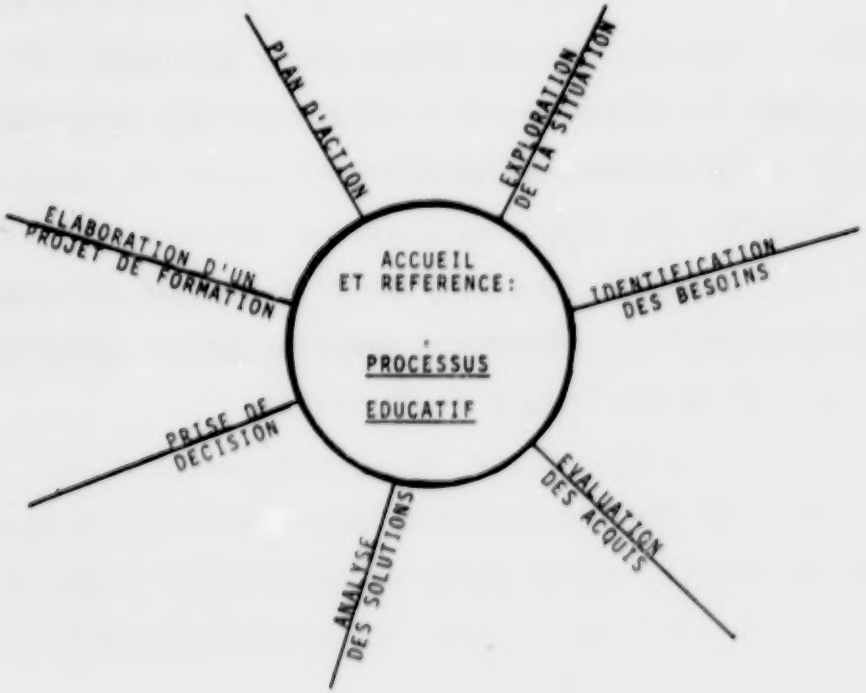
Il explore sa situation, identifie ses besoins, évalue ses acquis. Toute cette démarche amène l'adulte à s'informer des possibilités d'action et à faire un choix. Ensuite il élabore son projet de formation.

L'Accueil et Référence est un processus éducatif d'apprentissage dans une démarche de formation.

L'approche-problème permet à l'adulte de se situer dans sa globalité et de s'habiliter à être capable de mieux solutionner par lui-même les problèmes inhérents à sa vie et à ses étapes de croissance.

TABLEAU 4

Etapes du processus éducatif de l'Accueil et Référence



B- Principes de reconnaissance des acquis

Nous nous basons ici sur les principes élaborés dans le cahier III de la Direction Générale de l'Education aux Adultes et appliqués dans les services d'Accueil et Référence.

Un premier principe détermine les trois (3) catégories de besoins de reconnaissance selon lesquelles la Direction Générale de l'Education aux Adultes traite les acquis d'un adulte: besoin de scolarisation, besoin de formation professionnelle, besoin de formation socio-culturelle.

Le deuxième concerne la comparaison et la traduction des acquis d'un adulte. Ceux-ci sont traités en fonction des cours propres au réseau régulier de formation. Il existe deux (2) façons de comparer: un cours par rapport à un autre cours ou un ensemble de cours par rapport à un autre ensemble de cours. Le cahier d'équivalences sert ici d'outil de comparaison.

Un principe particulier s'applique à la reconnaissance par niveau et par mention. C'est seulement par cumul d'acquis distincts, de capacités distinctes qu'on peut se prévaloir de cette reconnaissance.

Le dernier principe parle de la preuve qui doit appuyer toute demande de reconnaissance des acquis d'un adulte et des facteurs de recevabilité des documents. Vous trouverez en annexe les principes tirés du cahier III, pp. 32-33 (annexe V).

De tous ces principes, il reste que dans l'application nous assistons à une problématique qui concerne le processus d'acquisition des connaissances et habiletés des adultes.

L'école représente une situation d'apprentissage parmi plusieurs autres: le travail, l'action communautaire, le travail à la maison, le loisir, etc... (tableau synectique 4). Le processus d'apprentissage des adultes est différent de celui des jeunes et doit être perçu dans une perspective d'éducation permanente et continue. Le décloisonnement est obligatoire si le système veut respecter l'adulte et lui reconnaître, avec preuve, ce auquel il a droit.

CHAPITRE 2

MODES ORGANISATIONNELS DES SERVICES D'ACCUEIL ET REFERENCE

CHAPITRE 2

MODES ORGANISATIONNELS DES SERVICES D'ACCUEIL ET REFERENCE

Nous situons les pratiques dans différents modes organisationnels d'un service d'Accueil et Référence. Nous rencontrons différentes formes selon la grosseur de la commission scolaire, selon la fonction du service d'Accueil et Référence et selon le rapport des intervenants au pouvoir dans le service d'Education aux adultes (S.E.A.).

A- Organisation selon la fonction "Accueil et Référence"

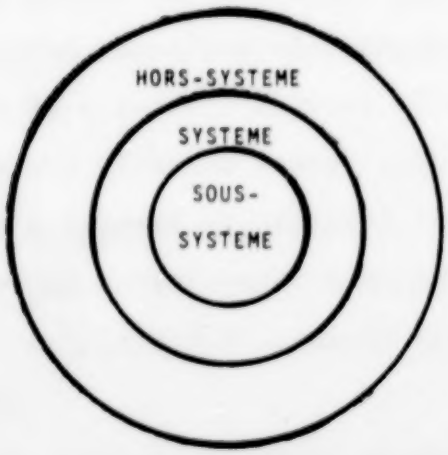
La fonction Accueil et Référence peut-être concentré ou diffuse. Nous avons emprunté au document de M. Marcel d'Amboise[2] le modèle organisationnel de la fonction Accueil et Référence.

---

(2) "Accueil et Référence, 1977-1980", S.E.A., Commission scolaire régionale Grand Portage.

TABLEAU 5

Organisation selon la fonction "Accueil et Référence"



Cette représentation nous donne trois (3) niveaux différents:

1. Le sous-système représenté par une équipe immédiate en Accueil et Référence: porteur du dossier et ses collaborateurs(trices). La fonction qu'ils exercent se dit concentrée parce que centrée sur l'implantation et le développement de la fonction Accueil et Référence ainsi que sur la réalisation des opérations d'accueil.

2. Le <u>système</u> représenté par le S.E.A. La fonction d'accueillir et de référer devient alors <u>diffuse</u> c'est-à-dire que toutes les personnes dans le S.E.A., tant au bureau administratif que dans les centres, reçoivent des clients, les accueillent et les réfèrent.

3. Le <u>hors système</u> représenté par les <u>gens du milieu</u>. Ceux-ci jouent un rôle d'informateur, de multiplicateur et d'intermédiaire entre le milieu et le système.

B- <u>Organisation selon les approches à la clientèle</u>

Nous avons regroupé les pratiques d'accueil sous quatre (4) approches à la clientèle: approches centralisées, décentralisées, communautaires et associatives. Pour chacune d'elles, nous avons conçu une illustration.

1. <u>Approche centralisée</u>

Cette approche représente le regroupement à un même endroit et pour diverses clientèles d'un service d'Accueil et Référence.

On rencontre dans cette approche la fonction concentrée de l'accueil avec toute une équipe de spécialistes ou porteurs de dossiers spéciaux. C'est de cette structure que provient le terme "guichet unique".

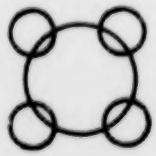
2. Approche décentralisée

Par cette approche, nous comprenons plusieurs endroits où se fait l'Accueil et Référence et par conséquent, plusieurs personnes exercent cette fonction.

Par exemple, un client de formation générale peut être reçu dans un centre de formation par un directeur de centre ou par un conseiller pédagogique; un jeune chômeur peut être accueilli par une secrétaire au centre administratif qui le réfère à un conseiller en orientation.

Il y a autant de possibilités d'étendre le service qu'il y a de personnes à l'accueil et de lieux ou de groupes différents.

3. Approche communautaire



Cette approche concerne davantage les animateurs communautaires, les conseillers pédagogiques et les formateurs(trices). Ceux(celles)-ci accueillent les groupes, déterminent avec eux leurs besoins de formation ou encore les informent des services offerts. Les intervenants(es) gardent cependant le pouvoir d'accueillir et de référer au besoin.

Par exemple, un animateur communautaire rattaché à un service d'Education aux adultes peut être appelé à mettre sur pied une table de concertation avec les organismes du milieu ou encore à répondre à un comité de parents au prise avec des problèmes de procédures ou de prises de décision.

4. Approches associatives

Cette approche montre l'autonomie du groupe face au service d'Accueil et Référence. L'organisme fait appel au service pour une demande d'information, de formation ou de référence. Il garde plein pouvoir sur sa formation en terme de sujets, d'objets et de moyens. Par exemple, une association féminine pourra faire appel au conseiller pédagogique du service de l'Education aux Adultes pour donner une formation spécifique à ses membres.

Toutes ces approches ne sont pas figées mais permettent des compagnonnages intéressants auxquels nous feront appel à l'occasion dans ce document. Ainsi nous pourrons rencontrer des pratiques s'insérant dans une approche à la fois décentralisée et communautaire.

C- Organisation structurelle

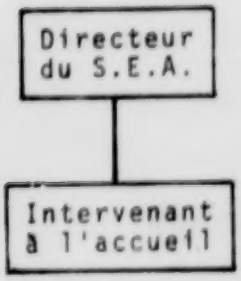
Dans l'organisation actuelle des services d'Accueil et Référence, il est possible de rencontrer deux (2) organigram-

mes selon que l'intervenant(e) se rattache au directeur de l'Education aux adultes ou au directeur ou au coordonnateur de Centres de formation (tableau 6).

TABLEAU 6

Organisation structurelle

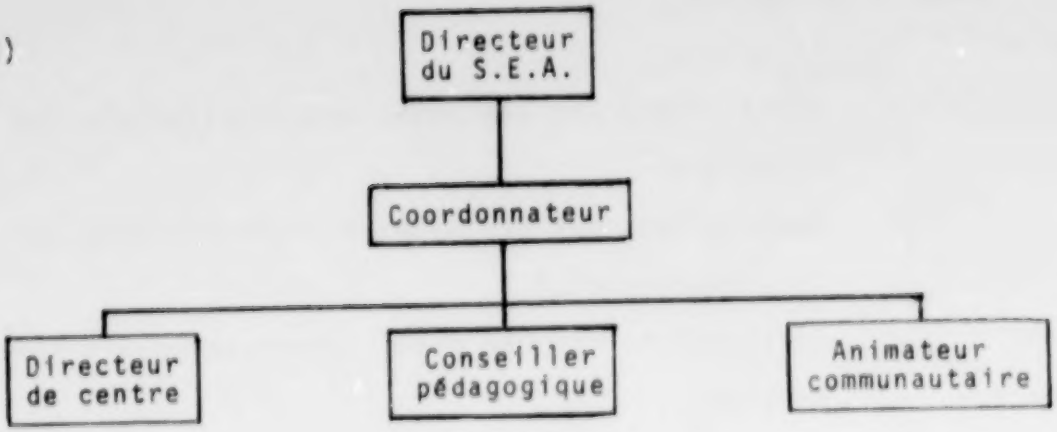
(1)



distance organisationnelle

* * * * * * * * * *

(2)



Le premier jouit d'une distance organisationnelle, c'est-à-dire qu'il n'est pas responsable d'autres activités de formation ou services ou encore qu'il se garde une distance psychologique par rapport aux offres de services de l'institution (1).

Le deuxième est directement lié de par sa tâche aux offres de services et aux activités de formation. C'est l'exemple du directeur de centre qui, à la fois, étudie les dossiers, applique le cahier III, établit le profil scolaire, voit à l'accueil des adultes et coordonne des activités de formation (2).

Réflexions et commentaires

Nous considérons que toutes ces organisations influencent plus ou moins le service d'Accueil et Référence. Nous nous interrogeons:

Quels effets ont ces modes organisationnels sur la clientèle?

Quels effets ont ces modes organisationnels sur les intervenants?

Quels effets ont ces modes organisationnels sur le service?

Quels effets ont ces modes organisationnels sur une politique de reconnaissance des acquis?

Nous croyons que les réponses à ces questions résident dans la manière d'être des intervenants(es), la manière de concevoir l'accueil et la manière de composer avec le service.

CHAPITRE 3

PREALABLES AUX PRATIQUES D'ACCUEIL

CHAPITRE 3

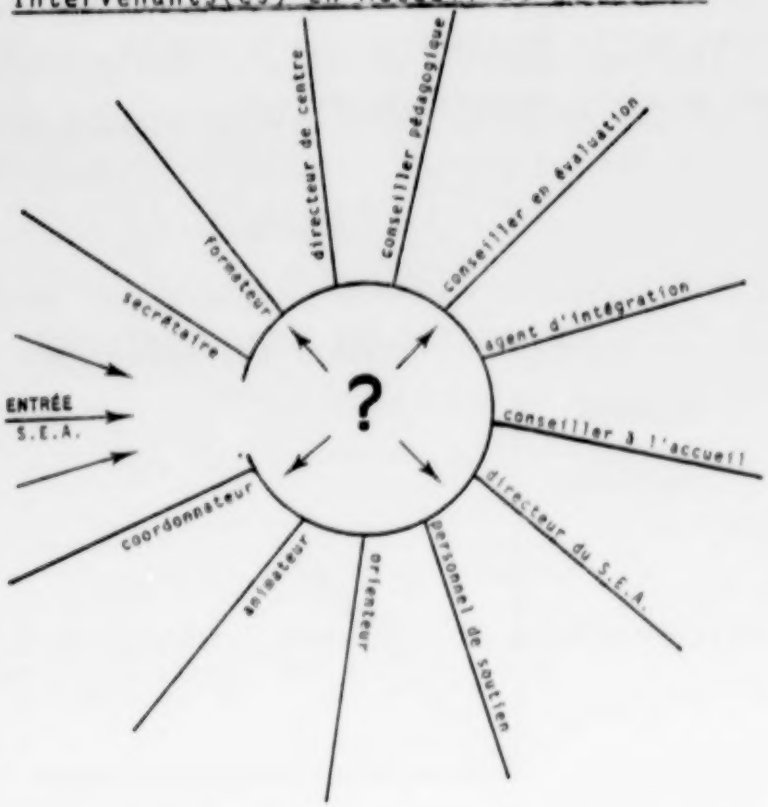
PREALABLES AUX PRATIQUES D'ACCUEIL

Avant d'aborder les pratiques et les outils d'identification des acquis antérieurs, mentionnons que ces pratiques sont teintées par les intervenants(es) à l'accueil, par leurs philosophies ou approches, par leur degré de sensibilisation à l'accueil.

A- Les intervenants(es)

TABLEAU 7

Intervenants(es) en Accueil et Référence



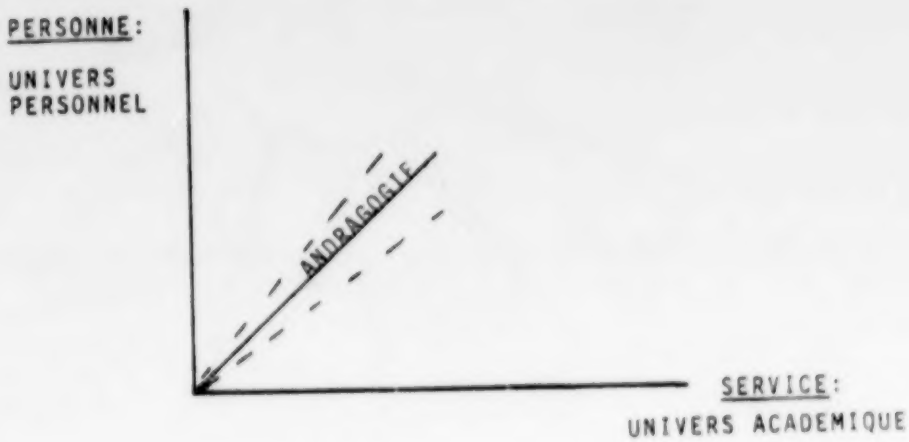
Dans nos visites régionales, nous avons rencontré une variété de personnes qui font l'accueil. Ceux-ci exercent leurs pratiques dans une fonction concentrée ou diffuse selon les commissions scolaires.

Selon le titre, le poste, la tâche ou la formation, nous retrouvons dans le service des secrétaires, des directeurs, des agents, des conseillers, des formateurs, des animateurs, des orienteurs, etc.

Le service prend alors la couleur de l'intervenant(e) à l'accueil selon qu'il est centré sur la personne ou sur le service, sur le problème ou sur le besoin, sur l'univers personnel ou sur l'univers académique.

TABLEAU 8

Philosophie des intervenants(es)



B- Les philosophies d'intervention

Il existe autant de philosophies que d'intervenants(es) dans les services d'Accueil et Référence. Nous avons rencontré des intervenants(es) avec des philosophies dites "socialisantes', "scolarisantes", "andragogiques"...

Les philosophies sous-tendent des approches à la clientèle qui sont de tout ordre. Selon la conception qu'ils ont de l'accueil, nous parlons d'approche-besoin, "se limitant à enregistrer le besoin immédiatement exprimé et d'y réagir par une réponse directe sans en vérifier le contexte global"(3) ou d'approche-problème "consistant à situer dans son contexte global, toute demande ou expression de besoin que manifeste une personne"(3).

Selon les clientèles qu'ils rencontrent, ils adoptent des formes d'approches individuelles ou collectives, formelles ou informelles...

---

(3) Trousse de sensibilisation à l'Accueil et Référence - petit glossaire, D.G.E.A. - M.E.Q.

Selon les méthodes utilisées, ils parlent d'approches globales, valorielles, continues, éducatives, fonctionnelles...

Le terme "approche" est servi partout sous des vocables et des définitions différentes, plus ou moins précises.

C- Les pratiques de sensibilisation à l'accueil

Voyons le milieu dans lequel prend racine un service d'Accueil et Référence et quelle place est accordée à la dimension humaine de l'accueil. Parmi les pratiques de sensibilisation les plus particulières que les responsables en Accueil et Référence mettent sur pied de façon formelle ou informelle, nous avons retenu les suivantes:

- pour le personnel cadre et le personnel de soutien, on a procédé à l'organisation de dîners communautaires où des napperons servaient de déclencheurs à la discussion sur "ce qu'est l'accueil";

- pour les agents intermédiaires et les bénévoles, on utilise des journées de perfectionnement en relation d'aide avec vidéo;

- pour les formateurs, on a produit un guide du formateur par lequel on sensibilise celui-ci à la dimension sociale et au vécu de l'adulte. Des ateliers de rencontre entre formateurs et clients sont organisés aussi dans ce but.

Nous ne mentionnons pas ici tout le travail d'implantation et de sensibilisation que mènent les responsables d'Accueil et Référence de quelques commissions scolaires pour mettre en place un service centré sur le client.

Réflexions et commentaires

Nous avons remarqué qu'il existe dans un même service des intervenants(es) avec une conception différente de l'Accueil et Référence. De plus, avec toutes ces approches à la personne, cela devient difficile d'établir qui et comment se fera l'identification des acquis antérieurs en vue d'une reconnaissance.

Les intervenants(es) axés(es) sur la personne dans sa globalité et avec une approche plus socialisante acceptent de mettre du temps pour identifier les acquis antérieurs expérientiels des adultes et même se montrent intéressés(es) à développer des outils de reconnaissance. Les intervenants(es) plus

axés(es) sur une approche scolarisante expriment leur crainte que tout et n'importe quoi soit reconnu.

Pour ce qui est des pratiques de sensibilisation à l'accueil, il nous semble primordial dans une fonction diffuse de former les agents d'accueil à reconnaître l'adulte dans toute sa dimension humaine, sociale et intellectuelle. Comme la majorité des apprentissages de vie des adultes sont obtenus en dehors du réseau scolaire, quelle place fait-on aux acquis expérientiels des adultes dans les pratiques de sensibilisation à l'accueil?

CHAPITRE 4

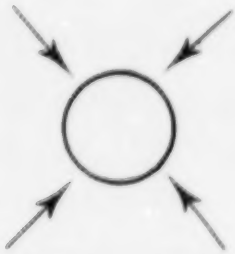
PRATIQUES D'ACCUEIL

CHAPITRE 4

PRATIQUES D'ACCUEIL

A- Pratiques d'identification des acquis

Vous trouverez à l'occasion, des références aux approches que nous avons vues précédemment afin de mieux situer la pratique.



Dans les pratique courantes d'identification des besoins, nous avons trouvé des pratiques informelles qui montrent un intérêt à questionner les acquis antérieurs des adultes. Certains suggèrent fortement à l'adulte, dans une première entrevue, d'apporter son curriculum vitae. D'autres suggèrent le test "Choix" du Centre d'emploi et immigration Canada ou encore un programme d'orientation personnelle tel que Nouveau Départ. Parfois, on recueille les expériences de vie, de travail ainsi que les faits pertinents à un projet de formation sans pour autant les consigner. L'expression "exploration de son jardin" a été soulignée comme étant une démarche nécessaire à l'accueil.

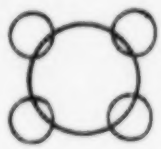
Parmi les clientèles spéciales, nous avons trouvé des pratiques significatives quant à la place accordée à l'univers personnel des adultes. Nous constatons que l'on ne fait pas l'accueil de ces personnes par le processus habituel d'Accueil et Référence. Les commissions scolaires acceptent de mettre en place une structure décentralisée d'accueil en périphérie ou encore réfèrent ces clients(es) à un agent unique.

En alphabétisation, par exemple, le premier contact se fait par téléphone afin d'apprivoiser l'adulte et de le convoquer à une première entrevue. Les entrevues ont lieu, soit à domicile, soit au centre de formation ou encore dans un centre communautaire ou d'alphabétisation. Cette rencontre vise essentiellement à recueillir les conditions et les expériences de vie de la personne pour mieux l'évaluer et la classer selon ses connaissances du français, son niveau d'autonomie et ses capacités. Ce climat de confiance est indispensable pour engager une démarche de conscientisation et de formation.

C'est dans et par le groupe que l'analphabète réussit à sortir de son isolement, à se raconter. Lui-même crée ses outils de formation à partir de son vécu, de ses expériences, de ses apprentissages. On ira même jusqu'à utiliser ses ressources comme intermédiaires-terrain pour sensibiliser, recruter et motiver d'autres analphabètes. N'est-ce pas une façon de reconnaître de façon informelle une démarche de conscientisation et de prise en charge?

Pour la clientèle handicapée, c'est passablement la même pratique sauf dans certains cas où l'on établit avec l'individu et sa famille un contrat de formation.

Dans le cas ou l'intervenant(e) doit composer avec les institutions médicales pour établir un programme de formation, il se bute souvent à celles-ci. Elles considérent leurs clients comme "malade" avant même de les voir comme personne "apprenante".



On rencontre d'autres pratiques intéressantes auprès des animateurs(trices) communautaires responsables de l'accueil. Ils interrogent et poussent davantage leurs expertises à aller

chercher le vrai besoin de l'adulte dans son environnement. De par leurs tâches, ils connaissent à la fois les services offerts par l'organisme et les ressources du milieu.

Dans bien des cas, l'adulte lui-même a recours à l'animateur(trice) pour une aide formelle, informelle ou ponctuelle. Celui-ci établit le climat de confiance nécessaire à une première identification des acquis.

Nous avons vu des pratiques d'accueil dans le hors-système faites par des agents locaux d'information et d'animation (ALIA). Ces personnes reçoivent les demandes, les besoins, les préoccupations des adultes du milieu, les acheminent au centre, organisent ensuite les cours qui répondent aux besoins de la collectivité. Encore là, c'est une façon d'utiliser le bénévolat et le potentiel des adultes sans pour autant les reconnaître formellement. Ces personnes sont souvent bien placées pour établir une relation de confiance et pour amener l'adulte à parler de son vécu.

B- Outils et moyens d'identification des acquis

Les outils ou moyens pour identifier les acquis antérieurs sont rares pour ne pas dire inexistants. Il y a toujours les curriculum vitae que l'on agrandit à l'expérience de vie. C'est dans le programme Transition-Travail où l'on retrouve cet outil qui va chercher toutes les expériences de bénévolat, les descriptions de tâches, les lettres de références, les expériences de femme au foyer, etc. S'ajoute à celui-ci le journal de bord, des tests, des grilles d'évaluation de ses expériences, des exercices sur les rêves ou fantaisies, une auto-analyse de ses affinités professionnelles et des récits de vie.

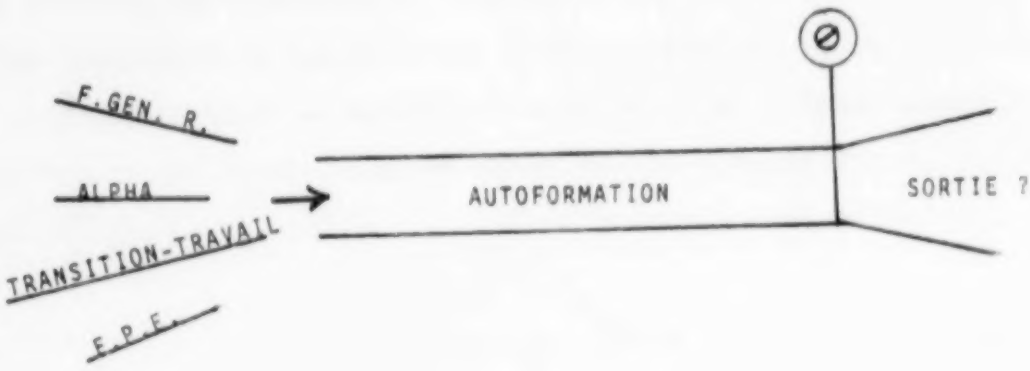
Comme moyen autre que "papier-crayon", il existe l'entrevue, les ateliers de rencontre, les soirées, les contacts téléphoniques, les témoignages, les jeux de rôle ou de situations. A travers ces moyens, l'adulte entre en contact avec lui-même et se révèle. Nous avons vu aussi l'utilisation du magnétophone, du vidéo ou d'une pièce de théâtre comme moyen de sensibiliser l'adulte à son vécu et ainsi déclencher une démarche de conscientisation.

C- Processus d'accueil dans les programmes et projets

Dans les nouveaux programmes et projets tels que la formation générale renouvelée, formation préparatoire à l'emploi, transition-travail, alphabétisation, nous retrouvons un même objectif: amener l'adulte à vivre, dans un processus d'accueil, une démarche de concientisation, de résolution de problème et de prise de décision en vue d'une formation ou d'un projet de vie. C'est une démarche d'autoformation où l'adulte après avoir identifié ses acquis antérieurs devient acteur de sa formation et de son devenir. Toutes ces démarches ne sont pas reconnues et se butent à un cul de sac administratif.

TABLEAU 9

Cul de sac des programmes et projets



Réflexions et commentaires

Comme vous le constatez, il est davantage question d'identification des besoins que d'identification des acquis. Cependant lorsque les intervenants(es) mentionnent le vrai besoin des adultes, c'est déjà un souci de dépasser les pratiques habituelles d'accueil qui consistent à diriger le client dans les services de formation et d'évaluer les acquis scolaires.

Le climat de confiance dont il est fait mention très souvent dans ces pratiques d'accueil est indispensable à cette étape-ci. Tant qu'aux outils et moyens d'identification, ils sont utilisés dans des contextes, des milieux, des programmes bien diversifiés et souvent de façon informelle.

Les programmes et projets offrent des outils fort intéressants mais inexploités et sous-utilisés. Le curriculum vitae élargi, par exemple, serait un outil à développer et se prêterait bien à un objectif d'identification en vue d'une reconnaissance des acquis.

Ce n'est qu'à l'intérieur des programmes et projets spéciaux que nous avons constaté que le curriculum vitae élargi à l'expérience est utilisé en groupe. Le groupe facilite

à l'adulte l'identification et l'évaluation de ses acquis ainsi que la valorisation et la socialisation de ses apprentissages. Peut-être pourrait-on développer davantage des interventions de groupe?

CHAPITRE 5

PRATIQUES DE TRAITEMENT

CHAPITRE 5

PRATIQUES DE TRAITEMENT

Après avoir examiné les pratiques d'identification à l'accueil, voyons de quelles façons on traite les acquis scolaires et expérientiels des adultes.

Pour une meilleure compréhension, nous aborderons les pratiques de traitement sous trois (3) angles. Une pré-action, avant le traitement, où l'on s'assure d'avoir bien toutes les données à évaluer. L'action proprement dite où l'on parle des outils et moyens utilisés pour reconnaître les acquis et la façon de les utiliser ou de les adapter. La post-action où il sera question des résultats du traitement.

Dans la pré-action, le conseiller qui possède le dossier académique de l'adulte vérifie et étudie habituellement les acquis scolaires, les descriptions de tâches accomplies par l'adulte, le curriculum vitae et les lettres de références. Il y en a qui pousse l'investigation des acquis reliés au contenu de programme afin de donner les équivalences à l'apprenant qui possède 80% de ce contenu. D'autres éveillent le client au contenu des tests de classement qu'il aura à passer afin de faciliter sa réinsertion dans le réseau scolaire.

L'action qui suit peut devenir habituelle ou particulière, conservatrice ou innovatrice selon la façon de chacun de traiter les instruments d'évaluation formels: le cahier III, le cahier des équivalences, le principe de terminalité, les tests de classement, les guides du gestionnaire des différents programmes et contenu de cours. La rigidité du cahier III limite les conseillers à l'évaluation des acquis scolaires et les maintient dans une certaine rigueur. Heureusement, le principe de terminalité, le cahier des équivalences et les tests de classement permettent de reconnaître des acquis de niveau secondaire aux adultes qui ont quitté l'école depuis longtemps. Le principe de terminalité est applicable chez les adultes qui ont acquis des expériences professionnelles et qui veulent en faire la preuve moyennant qu'ils sont demeurés dans leur profession depuis moins de cinq ans. Pour les autres, dont beaucoup de femmes au foyer, on détourne ce principe par des tests de classement et de connaissances.

En plus de donner des équivalences à l'adulte qui possède 80% du contenu de programme, on alloue facilement une équivalence de Relations Humaines à toute personne qui fait preuve d'une croissance personnelle ou qui a suivi des cours socio-culturels (en majorité des femmes). Les commissions scolaires continuent d'émettre des attestations-maisons qui ne sont aucunement valables et intraitables pour fin de reconnaissance.

Pour les clientèles spéciales, le service leur réserve le même traitement, exception faite des analphabètes qui ne reçoivent aucune reconnaissance pour tous les apprentissages et démarches accomplies dans les programmes.

On reconnaît par équivalence, la formation des militaires: ceux-ci entrent dans le service avec une huitième année et en sortent avec un secondaire V. Les immigrants(es) sans diplôme doivent passer des tests de connaissances avant d'être reconnus(es) alors que leurs expériences de vie sont riches d'apprentissages.

Nous avons découvert dans notre tournée, l'existence d'une équipe de reconnaissance des acquis qui s'est penché sur l'établissement d'équivalence à partir de six (6) secteurs spécifiques: système bancaire, vente et commerce. mère de famille, informatique, secrétariat et participant à des groupes sociaux. L'on constate quelques efforts pour sortir des modèles de reconnaissances traditionnelles et scolaires.

Il existe aussi un nouveau système de reconnaissance par capacité surtout dans le domaine professionnel où les capacités sont définies en terme de plusieurs objectifs. Ainsi des adultes travaillant dans des milieux professionnels peuvent

se prévaloir de tests préparés par les organismes et obtenir après toutes ces épreuves, un diplôme de même compétence professionnelle qu'un jeune.

Dans la post-action au traitement, habituellement on achemine l'étudiant(e) vers un centre de formation. Cependant il arrive qu'on l'invite à des activités de réflexion avec des personnes ressources. Ces activités ou rencontres se font en groupe et utilisent des éléments de la vie des adultes. Le journal de bord est un outil privilégié dans une démarche comme celle-ci et est utilisé dans différents programmes ou projets spéciaux.

Réflexions et commentaires

De toutes ces pratiques, très peu explorent les limites de la légalité.— La rigidité des instruments empêche les conseillers d'innover et laisse peu de place à l'interprétation. Il y a cependant dans le cahier III, quand on s'y attarde, des phrases qui auraient avantage à être explicitées par exemple, à la page 22, il est écrit: "Toutes les façons d'exprimer des acquis pour des fins de reconnaissance peuvent être utilisées pour les programmes officiels de la D.G.E.A. Pour les programmes autres que les programmes officiels de la D.G.E.A., toutes les façons d'exprimer des acquis peuvent être utilisées sauf le 'niveau'".

Serait-ce seulement un manque de sigles, de titres et de contenus de cours qui empêche les adultes d'accéder facilement au réseau scolaire avec leurs expériences de vie et de travail???

Les tests pour évaluer et mesurer les habiletés et connaissances sont, soit insuffisants, soit non adaptés: exemple chez les handicapés, les immigrants(es), les femmes au foyer, etc. Dans le cas de femmes au foyer, il y a discrimination et dévaluation importante de sa tâche. La gestion d'une maison, l'éducation des enfants, etc... sont reconnues par un trois (3) crédits en relations humaines. N'est-ce pas un élément de protestation, de découragement justifié de la part des femmes?

La multiplication des attestations-maisons et des diplômes de connaissances ne rendent pas justice à la clientèle. Celle-ci accepterait de poursuivre leur formation et d'enrichir leurs connaissances si le système élargissait le champ de reconnaissance. Dans le cas de l'analphabète qui reçoit un papier du Ministère attestant qu'il a suivi un programme d'alphabétisation, ce papier ne représente rien pour le valoriser et vient même d'une certaine manière l'handicaper encore plus auprès de sa famille et de son patron. Le niveau de conscience, d'adaptation, de socialisation acquis par cette personne, n'est nul-

lement contenu dans les instruments de reconnaissance. Ne pourrait-on pas reconnaître dans le système actuel d'autres programmes de formation, autres que les programmes officiels de la D.G.E.A.?

Nous ne pouvons passer sous silence le fait que les autodidactes ont très peu été mentionnés dans les clientèles spéciales. Ceux-ci sont considérés comme des marginaux qu'on a de la difficulté à situer dans le système et encore plus à faire reconnaître.

Nous croyons qu'il est temps de mettre en place un système de reconnaissance avec des politiques, des pratiques et des outils uniformisés et plus respectueux des adultes en démarche d'autonomisation. Plusieurs intervenants ont fait état du manque de sigles, de tests et de contenus de formation qui faciliteraient l'intégration de nouveaux objets d'apprentissages.

Il serait important que des ententes soient prises entre les différents ministères, entre le M.E.Q. et les différentes directions ainsi qu'entre le M.E.Q. et les industries en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis.

CHAPITRE 6

PRATIQUES DE SUIVI

CHAPITRE 6

PRATIQUES DE SUIVI

C'est avec déception que nous avons réalisé le peu de suivi à l'accueil. La faiblesse du suivi est généralisée et provient du manque de temps et de conseiller à l'accueil.

Cependant, nous avons pu relever quelques pratiques ici et là qui dépassent le simple fait de vérifier l'atteinte des objectifs académiques. Ainsi, un conseiller pédagogique rencontre une fois par mois chaque adulte en formation.

Dans le programme Transition-Travail, il est prévu, après trois (3) mois, une rencontre pour vérifier la démarche des participantes. Avec les groupes d'handicapés et d'analphabètes, le suivi est continu et individuel. Pour les groupes en formation professionnelle, on vérifie leurs intérêts face à leur choix de formation.

Dans une démarche socio-culturelle, les apprentissages des adultes sont souvent réinvestis dans des projets et des activités. Ce ne sont peut-être que des miettes de pratiques mais très valables dans une démarche de formation et à ne pas négliger comme acquis scolaires pouvant être reconnus.

Voici une pratique fort intéressante et qui marque un changement dans les pratiques de références. Un service d'éducation aux adultes a mis en place une salle de consultation de type "libre service". Il s'agit d'une banque de références que les adultes peuvent venir consulter. Les adultes prennent ainsi plus de responsabilité et d'autonomie face à leur formation. Le service d'Accueil et Référence se transforme tranquillement en une démarche éducative et entraîne tout le service actuel à se repenser.

CHAPITRE 7

PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT

CHAPITRE 7

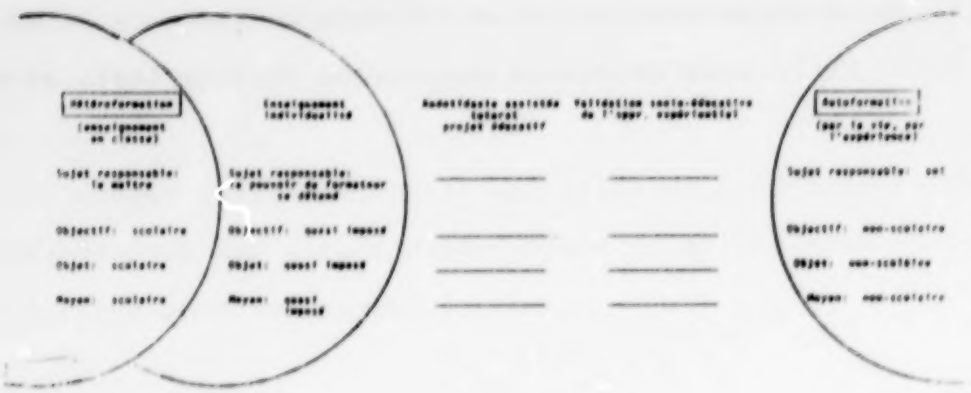
PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT

Le régime d'éducation aux adultes le soir, a vu naître il y a quelques années différentes formes intermédiaires d'apprentissages: enseignement individualisé, autodidaxie assistée, projet éducatif. Par là, on peut entrevoir une volonté de donner à l'adulte le pouvoir de prendre en main sa formation.

Dans le tableau suivant, on retrouve les formes intermédiaires situés entre les deux pôles: l'hétéroformation et l'autoformation.(4)

TABLEAU 10

Les formes intermédiaires d'apprentissages



(4) "Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie", Gaston Pineau et Marie Michèle, Parution prévue à l'automne 1983, (cf. Bibliographie).

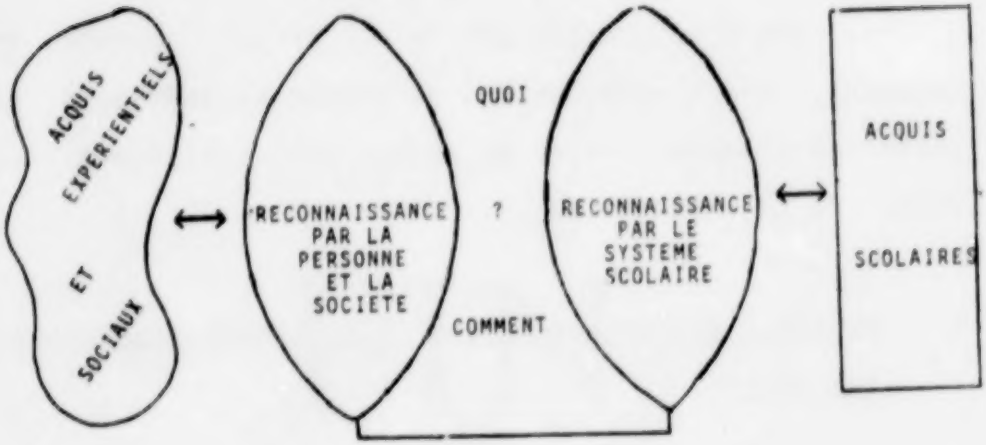
Dans l'hétéroformation, le formateur responsable impose l'objectif scolaire, l'objet scolaire et les moyens scolaires. L'apprenant n'a qu'un rôle d'assimilation.

Dans l'autoformation, l'adulte est responsable de lui, de son objectif non-scolaire. Il y a beaucoup d'apprentissages pertinents qui se font à l'extérieur du système éducatif formel (cf. tableau 3). Très peu de mécanismes de validation, d'équivalences, d'accréditations de ces apprentissages sont existants. Le problème réside dans la validation socio-éducative de l'apprentissage expérientiel où les objets sont nombreux et variés et ne correspondent peu ou pas aux objets scolaires reconnus.

Beaucoup de personnes, conseillers, orienteurs, formateurs, administrateurs se préoccupent et s'interrogent sur les apprentissages expérientiels, sur les valeurs de ces apprentissages et sur les moyens de les reconnaître. Les questions résident dans le rapport à établir entre le réseau scolaire et la reconnaissance des acquis expérientiels et sociaux.

TABLEAU 11

Situation du problème de reconnaissance



QUOI reconnaître et COMMENT reconnaître?

Nous avons retenu, dans une synthèse, des pistes, des moyens, des outils, des processus et des programmes qui tendent à aider l'adulte à identifier et à reconnaître ses acquis scolaires antérieurs et ses acquis expérientiels.

Nous constatons qu'il existe trois (3) moments dans la reconnaissance des acquis expérientels et qu'à chacun de ces moments correspond des moyens.

1° Expression de l'expérience

2° Identification des acquis

3° Traduction en reconnaissance

Que l'on procède par le 1er ou le 3e moment, les moyens changent. Ainsi nous parlons de moyens synthétiques, ceux provenant de l'expression et de moyens plus analytiques, ceux provenant de la traduction.

1. Synthèse des moyens et outils existants en reconnaissance des acquis.

1.1 Moyens plus analytiques qui partent de la traduction de l'expérience dans des matières et contenus déjà reconnus.

1.1.1 Les tests d'équivalences et les tests de capacités.

1.1.2 Les unités capitalisables.

1.1.3 Les secteurs d'activités: système bancaire, vente et commerce, mère de famille, informatique, secrétariat et participant à des groupes sociaux.

Ces moyens permettent de mesurer et de traduire en crédits et en unités, les apprentissages que les adultes ont acquis par expérience en dehors du réseau scolaire mais qui se conforment aux objets scolaires déjà reconnus. (exemples: le français, l'anglais) L'identification des acquis est faite en partie par les tests. Il n'y a pas eu d'expression de l'expérience des adultes.

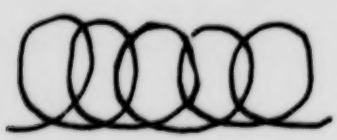
Des trois moments énumérés plus haut, seul le premier n'est pas comblé. Le deuxième reste limité à identifier des acquis en rapport avec des objets scolaires connus et mesurables.

1.2 Moyens plus synthétiques qui partent de l'expression de l'expérience.

1.2.1 Le curriculum vitae agrandi à l'expérience de vie pour permettre une expression plus précise, plus détaillée et moins morcelée des expériences de vie.

1.2.2 Le porte-folio est le portrait complet de l'adulte en matière de formation. C'est le curriculum vitae accompagné des descriptions de tâches et fonctions de travail, d'expérience de bénévolat, d'expérience de femme au foyer, d'attestations et de lettres de références de toutes sortes. Ce porte-folio est constamment mis à jour et constitue un dossier personnel pour l'adulte qui désire poursuivre une formation ou postuler un emploi.

1.2.3 Les histoires de vie qui permettent à l'adulte d'exprimer, de comprendre et d'identifier ses apprentissages et de les utiliser dans son projet de vie et de formation. Cet outil reste le plus fidèle au mouvement continu du développement de la personne.



1.2.4 Les programmes de formation qui partent de l'expérience de vie des adultes. Dans les programmes de formation générale renouvelée, de transition-travail, d'alphabétisation, d'handicapés, etc... nous retrouvons des processus d'accueil, de conscientisation, d'autonomisation, etc... dans lesquels l'adulte exprime son vécu expérientiel, identifie ses apprentissages mais ne peut les traduire en reconnaissance faute d'objets et d'instruments adéquats.

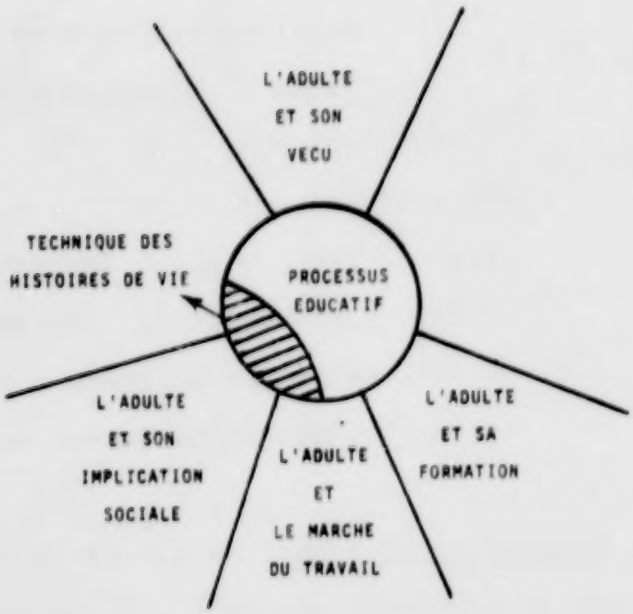
1.2.5 Les processus éducatifs sont également des moyens qui procèdent de l'analyse et de la synthèse d'éléments d'apprentissages scolaires ou expérientiels.

L'Accueil et Référence de par ses principes et ses pratiques est un processus éducatif. Il permet à l'adulte, après l'expression de ses expériences et l'identification de

ses acquis, de déboucher soit sur le marché du travail, soit sur un projet de formation, soit sur une implication sociale dans un tas d'autres activités de formation.

TABLEAU 12

Processus d'Accueil et Référence



La technique des histoires de vie est aussi un processus éducatif qui aide l'adulte à se réapproprier sa vie et sa formation. Elle est utilisée dans une approche individuelle et collective. Elle permet à l'adulte l'expression de ses expériences, l'identification de ses habiletés, de ses connaissances et de ses aptitudes ainsi que la découverte de son processus d'apprentissage. La technique des histoires de vie sert plusieurs objectifs:

1° Pour une prise en charge de son projet.

2° Dans une perspective de développement personnel.

3° Dans un but de reconnaissance de ses acquis et de ses apprentissages.

TABLEAU 13

Techniques des histoires de vie
et ses trois (3) volets

Passé	Présent	Futur
Identification et reconnaissance	Développement personnel	Projet de vie et de formation

Tous ces moyens exposés proviennent de l'expression de l'expérience. Cet expression fait jaillir une foule d'objets nouveaux non reconnus et difficilement mesurables parce qu'inexistants dans les contenus et programmes standardisés. Par exemple, des objets d'apprentissages tels que la relation avec soi et les autres, avec soi et la société, avec soi et la métaphysique ne trouvent pas son pendant dans le système scolaire. De plus, les mesures utilisés dans le système scolaire pour reconnaître les connaissances ne sont plus applicables dans la reconnaissance de l'expérience.

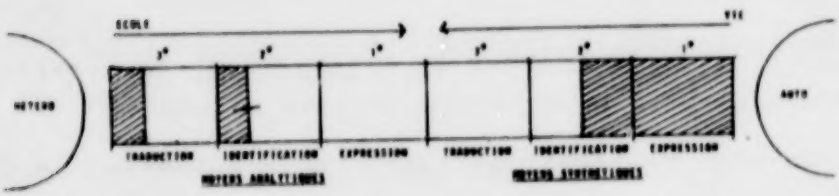
Nous revenons à nos questions de base à savoir quoi reconnaître et comment reconnaître?

2. Pistes de développement

Si nous regardons les trois (3) moments de la reconnaissance des acquis, nous découvrons où nous en sommes et les écarts à combler pour tendre vers une harmonisation des deux (2) pôles.

TABLEAU 14

Tableau des écarts à combler en reconnaissance des acquis



2.1 Au niveau de la traduction en reconnaissance

Le réseau scolaire profiterait à élargir ses moyens analytiques d'évaluation en augmentant ses tests, ses sigles, ses contenus. Présentement la D.G.E.A. procède à la traduction du

C.A.E.L.[5] américain qui apporte de nouveaux éléments pour évaluer le porte-feuille d'expérience des adultes.

2.2 Au niveau de l'identification des acquis expérientiels

A ce niveau, il y aurait avantage à développer les moyens déjà énumérés. Ces moyens plus synthétiques devront répondre aux normes et aux sens que le ministère donnera à la reconnaissance des acquis. Des expériences-pilotes sur l'utilisation de moyens tel que la technique des histoires de vie, apporteraient un éclairage sur l'identification et l'évaluation des acquis expérientiels.

2.3 Au niveau de l'expression de l'expérience

Parmi les outils déjà énumérés, le porte-folio s'avère intéressant à utiliser pour l'adulte et pour le système. Les services d'Accueil et Référence pourraient mettre sur pied des sessions pour permettre aux adultes d'élaborer leur porte-folio et ceci par une approche col-

(5) C.A.E.L. : Council of Assessment in Education Learning.

lective. Cette session serait en soi un programme de formation au même titre que Transition-Travail ou autres.

2.4 L'intégration des trois (3) moments de la reconnaissance

Finalement, ces trois (3) moments de la reconnaissance des acquis peuvent facilement s'inscrire dans un processus ou programme éducatif tel que l'Accueil et Référence, Programme de formation générale renouvelée, ou Reconnaissance de l'autoformation par la technique des histoires de vie. Cette intégration faciliterait le décloisonnement de la formation et apporterait une nouvelle dimension à l'éducation permanente continue. Dans un article-synthèse, W.W. Willingham ressort les deux (2) fonctions que doit poursuivre une politique de validation socio-éducative de l'apprentissage expérientiel: "une fonction de certification académique mais aussi une fonction éducative d'amélioration de cet apprentissage expérientiel".(6)

---

(6) Willingham, W.W., Critical Issues and Basic Requirements for Assessment, dans l'ouvrage de Keeton M.T. and associates Experiential Learning: Rational, Characteristics and Assessment, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1976, pp. 224 à 244.

Avant d'arriver à traduire l'expression et l'identification des expériences, il y aurait six (6) questions fondamentales à se poser. Ces six (6) questions constituent des pistes de développement au niveau de l'élaboration de la politique en reconnaissance des acquis. Ces questions sont tirés du livre de W.W. Wellingham et ont été traduites et développées par Gaston Pineau dans son livre: "Produire sa vie: autoformation et autobiographie"(7).

2.5 Les six (6) questions fondamentales

2.5.1 Qu'est-ce qui est créditable?

"La nature des apprentissages des programmes reconnus ne facilite pas l'identification des apprentissages à créditer dans l'expérience de vie. Sur quel contenu devra porter les instruments: sur des savoirs être? sur des savoirs faire? sur des savoirs?"

---

(7) La parution de ce livre est prévu pour l'automne 1983 (cf. bibliographie)

"Pourquoi tel savoir est-il plus crédité qu'un autre? Jusqu'où l'apprentissage peut-il être spécifié?"

"Qu'est-ce qu'un crédit?"

2.5.2 Quel est le sens de l'apprentissage expérientiel?

"Techniquement les évaluateurs devront tenir compte du sens que l'institution veut donner à cette reconnaissance de l'apprentissage expérientiel pour mener et instrumenter leur évaluation. En effet, tel apprentissage expérientiel théorique s'articulera parfaitement à tel programme si ce dernier privilégie ce type de savoir, alors qu'un autre apprentissage plus pratique, très valable en soi, n'aura aucun sens pour ce programme."

2.5.3 Qu'est-ce qui prouve que l'apprentissage identifié a été accompli?

"Le principal problème ici est de dé-

partager l'expérience de l'apprentissage. Quelqu'un peut avoir beaucoup voyagé sans avoir rien appris en géographie mais par contre beaucoup sur l'histoire ou les rapports sociaux. Le problème technique ici est de s'assurer de choisir le bon indicateur." (validité intrinsèque)

2.5.4 Comment atteindre de façon juste l'apprentissage identifié?

"Le principal problème socio-éducatif est posé par l'application d'instrument de mesure standardisés à des apprentissages très diversifiés et parfois très loin des standards."

2.5.5 Quels seront les normes d'évaluation?

"Du point de vue philosophique, c'est le rapport entre normes collectives et expériences singulières qui se pose. Et d'un point de vue technique, c'est le problème de la construction d'échelles de mesures."

2.5.6 Comment les résultats de l'évaluation peuvent être transcrits?

"Cette question n'est pas simpliste si on ne veut pas réduire cette transcription à la notation classique ou rester à l'étude de cas. Là aussi pas de solution miracle en vue: il faut combiner les modes de transcription pour minimiser les risques de grosses erreurs d'interprétation."

Il reste à fournir des efforts pour que la reconnaissance des acquis expérientiels deviennent réalité.

Il y a cependant des personnes qui sont prêtes à travailler dans ce sens et à y apporter des formes nouvelles qui correspondent à notre système d'éducation et à notre culture québécoise.

CONCLUSION

CONCLUSION

Ce rapport est chargé d'éléments qui pourraient tous être explicités et traités séparément.

Les chapitres préalables aux pratiques et les nombreux questionnements, montrent la confusion et la complexité du service d'Accueil et Référence. Les services recherchent activement les modes d'application des nouvelles orientations.

Nous avons constaté partout un intérêt pour toutes les questions concernant le service d'Accueil et Référence, la reconnaissance des acquis, les outils ou moyens d'identification, d'évaluation et de traduction.

RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATIONS

1. Que des orientations soient prises pour que l'implantation de services d'Accueil et Référence soit avant tout un processus éducatif.

2. Que les services d'Accueil et Référence développent des moyens pour transformer, sensibiliser leurs services en fonction de l'avènement de la reconnaissance des acquis expérientiels.

3. Que le ministère supporte des recherches qui tiennent compte de l'apport de l'autoformation dans son objectif d'éducation permanente continue.

4. Que le ministère accorde des projets pour le développement de la technique des histoires de vie comme outil d'identification et d'évaluation de groupe.

5. Que le ministère reconnaisse les apprentissages dont l'adulte fait la preuve à l'intérieur d'un processus éducatif.

6. Que le ministère reconnaisse que l'évaluation des acquis expérientiels soit à la fois un processus de mesure et un processus éducatif.

7. Que le ministère émette plus de sigles, de tests, de contenus de formation s'il veut maintenir son mode classique de traduction.

8. Que le ministère émette des politiques concernant la reconnaissance des acquis expérientiels.

9. Que ces politiques répondent aux six (6) questions de bases afin d'établir de nouvelles formes d'évaluation et de validation.

10. Que le ministère s'inspire des questions de bases pour émettre des politiques de reconnaissance concernant la validation socio-éducative.

Note: Certaines de ces recommandations dépassent largement la zone d'apport des commissions scolaires entre autre les recommandations 5 à 10. Toutefois, au niveau des recommandations 1 à 5, des réflexions et des actions ont été entreprises dans des services d'Education aux Adultes de commissions scolaires. Celles-ci pourraient être impliquées en terme de développement et d'expérimentation.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Beaudet, André, Mémoire sur la reconnaissance des acquis, 1982-02-22.

Beaudet, André et Leclerc, Chantal, La reconnaissance des acquis en éducation des adultes et la condition féminine, Conférence prononcée à l'Université de Montréal le 27 octobre 1982.

Commission d'études sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, 1982.

D'Amboise, Marcel, Accueil et Référence 1977-1980, S.E.A., Commission scolaire régionale Grand-Portage.

D'Amboise, Marcel, Accueil et Référence: une fonction éducative dans un S.E.A., document de travail.

Direction générale d'éducation aux adultes, Cahier III, M.E.Q.

Direction générale d'éducation aux adultes, Trousse de sensibilisation à l'Accueil et Référence, M.E.Q.

Ekstrom, Ruth, How to get college credit for what learned as a homemaker and volunteer, Princeton, New Jersey, revised 1981.

Institut canadien d'éducation aux adultes, Du point de vue des adultes, octobre 1982.

Leclerc, Chantal, Condition féminine et reconnaissance des acquis de formation, mai 1982.

Leclerc, Gilbert, Comité sur l'apprentissage individualisé, document de travail ACDEAULF, D.G.E.P., Sherbrooke, 5 juin 1981.

Lévesque, Jean-Louis, Un complément au système crédité: les unités comptabilisables d'éducation des adultes, Université de Sherbrooke, novembre 1981.

Manuel d'application du principe de terminalité en formation professionnelle, 1982-05-21, Région 6 S.

Pineau, Gaston et Marie-Michèle, Produire sa vie: autoformation et autobiographie, co-édition Albert St-Martin (Montréal) et Edilig (Paris) 1983.

Pineau, Gaston, Autoformation: émergence des nouveaux modèles éducatifs,

document 1 : Les possibles de l'autoformation.

document 2 : La contradiction auto-hétoroformation du processus de formation.

document 3 : L'autodidaxie

document 4 : Temps et éducation permanente: vivre 24 heures sur 24.

document 5 : Education populaire autonome et université: une contradiction motrice?

document 6 : Les formes éducatives intermédiaires entre l'hétéro et l'autoformation.

Bureau de la recherche, Faculté de l'Education permanente, Université de Montréal.

Rapport du travail accompli par les membres du comité B: acquis expérientiels, Région 6 S.

Sansoucy, Louis Milot et Laperrière, Thérèse Michaud, Accueil et Référence 1981-1982, Commission scolaire Le Gardeur.

Sirois, Christiane, Plan directeur régional d'offres de services aux adultes de l'Est, document III, "Services d'aide personnelle aux adultes non en formation", Fer de Lance, Sherbrooke, 1982-05-26.

Tough, Allen, The adult's learning projects, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1971.

Willingham, W.W., Critical Issues and Basic Requirements for Assessment, dans l'ouvrage de Keeton, M.T. and associates Experiential Learning: Rational, Characteristi s and Assessment, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1976, pp. 224 à 244.

ANNEXE I

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

ANNEXE I-a

- Québec, le 18 juin 1982 -

Madame Carmen Poirier
488, rue Clément
Boisbriand, Québec
J7G 1E3
et
Madame Ginette Robin
147, Chemin du Tour
Ile Bigras
Laval, Québec
H7Y 1G8

Mesdames,

Jeudi le 17 juin '82, nous nous rencontrions pour explorer diverses possibilités de collaboration. Vos préoccupations relatives à la condition féminine, à l'autoformation et à une méthodologie privilégiée, l'histoire de vie, rejoignent possiblement les nôtres relativement à certaines dimensions de la reconnaissance des acquis.

Si nous avons d'abord cerné une possibilité de collaboration autour du dossier "Transition-Travail", c'est finalement celui d'"Accueil et Référence" qui apparaît un éventuel lieu de jonction de nos préoccupations communes.

Dans cette perspective, je vais contacter les responsables de ce dernier dossier à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) afin d'identifier les possibilités théoriques et concrètes d'arrimage. De votre côté, via la commission scolaire des Mille-Isles, vous m'informez que vous ferez parvenir à la DGEA, un projet de devis de recherche portant sur des sujets tels que:

1° L'inventaire des instruments déjà existant dans les commissions scolaires pour l'identification des acquis-connaissances et habiletés - antérieurs des adultes;

2° l'inventaire de la littérature pertinente;

3° l'élaboration d'un instrument d'identification des acuis antérieurs basé sur la technique de l'histoire de vie orientée à cette fin;

/...2

4° l'élaboration d'un guide d'utilisation de cette technique par un adulte ou un groupe d'adultes au moment de l'accueil dans un établissement de formation;

5° l'élaboration d'un devis d'expérimentation de cette technique dans le cadre des pratiques d'Accueil et Référence auprès des adultes dans les commissions scolaires.

Croyez que c'est avec intérêt que je prendrai connaissance de votre projet et que je vous informerez des possibilités réelles d'arrimage de nos préoccupations communes en matière d'identification des acquis pour fins de reconnaissance.

Veuillez accepter, Mesdames, mes meilleurs salutations.

André Beaudet,
responsable du dossier
reconnaissance

Service recherche et
développement

AB/cb
p.j.

ANNEXE I-b

PROJET DE RECHERCHE :
RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :
techniques des histoires de vie

DEVIS INITIAL DE RECHERCHE :
SCENARIO 1982-1985

Préparé par: Maurice Emond
Carmen Poirier
Ginette Robin

Septembre 1982

SERVICE DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT

Direction Générale de l'Education aux Adultes

1. INFORMATIONS GENERALES

1.1 TITRE DU PROJET

Projet de recherche de reconnaissance de l'autoformation: techniques des histoires de vie - 1ère étape

Inventaire et développement

1.2 CARACTERE DU PROJET

recherche [X] étude [ ] analyse [ ] développement [ ]

1.3 DUREE PREVUE

Nombre de mois: 10 Echéance: juin 1983

1.4 MODALITE DE REALISATION

Ressources internes [ ] par contrat [ ] mixte [X]

1.5 NOM ET ADRESSE DE L'ORGANISME

Commission scolaire des Mille-Iles

Education des adultes

203, boul. Ste-Rose

Sainte-Rose (LAVAL) H7L 1L5

1.6 RESPONSABLE DU PROJET

NOM: Maurice Emond TITRE: conseiller pédagogique

1.7 REALISATEUR DU PROJET

NOM: Ginette Robin TITRE: recherchiste

Carmen Poirier recherchiste

2. DESCRIPTION DU PROJET

2.1 PROBLEMATIQUE DU PROJET: (Description du problème que rencontre l'organisme et auquel veut répondre le projet)

A- Situation du projet

Le projet se veut une recherche sur la reconnaisse de l'autoformation. Il s'adresse à la clientèle qui utilise les services d'Accueil et Référence des commissions scolaires et autres organismes de formation.

L'idée maîtresse de ce projet provient de constatations réalisées par des formatrices d'adultes, sensibilisées à cette problématique, ayant vécu l'approche dynamique de la technique des histoires de vie.

B- Certains constats

- Difficulté d'avoir une approche globale à la personne qui met en évidence toutes les avenues de son autoformation.

- Difficulté pour l'organisme d'identifier et de mesurer l'ensemble des habilités et connaissances acquises par autoformation.

- ... Pourrions-nous permettre à l'adulte de se réapproprier sa vie et sa formation?

- ... Pourrions-nous utiliser des techniques d'intervention de groupe qui aiderait l'adulte dans sa démarche de formation?

2.2 PERTINENCE DU PROJET POUR L'ORGANISME: (Comment s'intègre ce projet dans l'ensemble des activités de votre S.E.A.)

A l'Education des adultes de la Commission scolaire des Mille-Iles, nous avons articulé depuis quelques années un service d'Accueil et Référence individuel qui vient aider le requérant dans sa démarche de formation. Toutefois, l'Accueil et Référence de groupe demeure un volet que nous souhaiterions développer. Le présent projet nous permettrait d'explorer le volet accueil et référence de groupe en plus de développer une alternative à l'Accueil et Référence individuel.

Une telle démarche s'insère dans le développement pédagogique du dossier adulte chez nous. Le projet d'autoformation bénéficiera des expériences d'encadrement pédagogique articulées dans des dossiers tels: alphabétisation, accueil et référence, transition-travail, handicapés, condition féminine, condition masculine...

2.3 OBJECTIFS VISES ET RETOMBEES PREVUES

1. Inventorier les instruments existants et les pratiques utilisées pour identifier les habiletés et connaissances acquises par autoformation chez l'adulte.

2. Inventorier la littérature pertinente.

3. Développer un instrument d'identification des acquis basé sur la méthode des histoires de vie et orienté vers la reconnaissance des acquis.

4. Elaborer des mécanismes facilitant l'utilisation de cet outil autant de la part de l'adulte, d'un groupe d'adultes que des intervenants.

5. Expérimenter cet instrument dans le cadre des pratiques Accueil et Référence auprès des adultes dans les commissions scolaires.

2.4 UTILISATEUR(S) SPECIFIQUE(S) DES RESULTATS

- Tous les intervenants auprès d'adultes en préformation dans les services d'Education aux adultes.

- La clientèle des services Accueil et Référence.

- La Direction générale d'Education aux adultes.

- Tout autre service relié à l'Accueil et Référence dans les centres de formation.

2.5 METHODOLOGIE ENVISAGEE

1- ANNEE 1982-1983 : PREPARATION

1. Planification du travail pour l'inventaire des instruments ainsi que des lectures pertinentes.

2. Réalisation de l'inventaire des instruments existants dans les commissions scolaires et autres organismes où se donne le service Accueil et Référence.

3. Analyse des instruments et de la littérature pertinente.

4. Développement d'un instrument basé sur la technique des histoires de vie et planification d'un premier guide d'utilisation de cet instrument.

II- ANNEE 1983-1984 : EXPERIMENTATION

1. Planification et organisation d'une première expérience-terrain.

2. Expérimentation de l'instrument auprès des adultes.

3. Rapport d'évaluation de cette expérience.

III- ANNEE 1984-1985 : VALIDATION

1. Axée sur l'expérimentation 1983-1984, planification et organisation d'une expérience de validation du modèle de la technique des histoires de vie.

2. Réalisation de l'expérience de validation et rédaction d'un rapport d'expérimentation.

3. Rédaction d'un bilan du projet.

4. Finalisation d'une proposition illustrant un modèle d'intervention dans le cadre des pratiques Accueil et Référence.

2.6 PLAN DE TRAVAIL (principales étapes):

1ère étape

1) Se donner un plan d'ensemble.

2) Rencontres préparatoires à l'inventaire avec personnes ressources:

2.1 mise en opération d'un outil pédagogique: cahier de bord

2.2 identification des S.E.A. impliqués

2.3 identification des organismes

2.4 identification des personnes responsables

2.5 élaboration d'une grille de cueillette de données

2.6 élaboration d'une grille d'analyse

2.7 consultation de la littérature pertinente

3) Organisation de techniques de l'inventaire:

- contact avec les personnes impliquées
- horaire des rendez-vous
- horaire des déplacements

4) Planification du budget

5) Evaluation d'étape

2e étape

NOVEMBRE A FEVRIER

1) Rencontres dans la région.
2) Entrée des données sur la grille de cueillette de la littérature pertinente.

3) Rédaction des impressions et commentaires dans le cahier de bord.
4) Rencontres avec personnes-ressources.
5) Suivi pédagogique: évaluation des rencontres régionales.
6) Evaluation de l'étape.

3e étape

MARS
1) Rencontres avec personnes-ressources.

AVRIL
2) Cueillette des données.
3) Regroupement des données sur la grille d'analyse.
4) Comparaison et analyse des données.
5) Inventaire de la littérature concernant l'identification des acquis.
6) Rédaction du cahier de bord.
7) Evaluation de l'étape.

4e étape

MAI
1) Rédaction et recommandation d'un premier rapport.

JUIN
2) Discussion sur le premier rapport avec personnes-ressources.
3) Rédaction d'une bibliographie.

4) Détermination de nouvelles orientations au service d'Accueil et Référence.

5) Perspective d'un nouvel instrument au service Accueil et Référence.

6) Rédaction finale.

7) Evaluation de l'étape.

5e étape

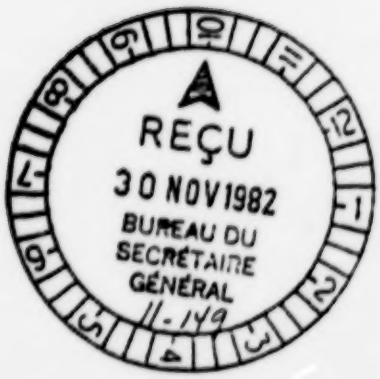
FIN JUIN 1) Finalisation du cahier de bord.

2) Evaluation globale du projet.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

ANNEXE I-c

Québec, le 17 novembre 1982



Monsieur Claude Potvin
Directeur général
Commission scolaire Mille-Iles
2275, rue Honoré-Mercier
Ste-Rose, Ville de Laval
(Québec)
H7L 2T1

OBJET: Votre projet de recherche de reconnaissance de l'autoformation technique des histoires de vie - 1ère étape: inventaire et développement

Monsieur,

Veuillez trouver ci-joint copie d'une DGEA-1, autorisation spéciale, au montant de 12 500$ afin de permettre à la Commission scolaire des Mille-Iles de procéder, selon le devis convenu entre nous par ailleurs, à l'inventaire, dans quelques établissements particulièrement sélectionnés à cette fin, des pratiques d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis antérieurs, tant scolaires qu'expérientiels, des adultes au moment de leur accueil dans l'établissement.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

ANDRÉ BEAUDET
Directeur intérimaire
Service de recherche,
développement et reconnaissance

AB/cl

P.J. 1

c.c. M. Louis Laquerre, cood.serv. éducatifs
M. Pierre Roberge, d.e.a.

ANNEXE II

ANNEXE II

PROJET DE RECHERCHE :

RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :

techniques des histoires de vie

PRESENTATION DU PROJET

1982-1983

aux 78

COMMISSIONS SCOLAIRES

DU QUEBEC

Préparé par: Maurice Emond
Carmen Poirier
Ginette Robin

Novembre 1982

I - PRESENTATION DES PERSONNES

Louis Laquerre:	Coordonnateur du Service de l'Education des adultes à la Commission scolaire des Mille-Iles.
Maurice Emond:	Conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Mille-Iles, responsable et porteur du dossier de recherche.
Carmen Poirier:	Formatrice d'adultes, recherchiste à la Commission scolaire des Mille-Iles.
Ginette Robin:	Formatrice d'adultes, recherchiste à la Commission scolaire des Mille-Iles.
Gaston Pineau:	Responsable de recherche à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, conseiller méthodologique sur le développement de la technique des histoires de vie.

Pour rejoindre l'une de ces personnes:

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
SERVICE DE L'EDUCATION DES ADULTES
203, boul. Sainte-Rose
Sainte-Rose (LAVAL) H7L 1L5
Téléphone: (514) 625-6951 poste 270 ou 291

II - PRESENTATION ET SITUATION DU PROJET

Le projet se veut une recherche sur la reconnaissance de l'autoformation. Il s'adresse à la clientèle qui utilise les services d'accueil et référence des commissions scolaires et autres organismes de formation.

L'idée maîtresse de ce projet provient de constations réalisées par les deux recherchistes, ayant vécu l'approche dynamique de la technique des histoires de vie.

Certaines interrogations peuvent s'en dégager:

- ... Pourrions-nous permettre à l'adulte de se réapproprier sa vie et sa formation?

- ... Pourrions-nous identifier, mesurer l'ensemble des habiletés et connaissances acquises par autoformation, dans une démarche d'éducation permanente?

- ... Pourrions-nous utiliser des techniques d'intervention de groupe qui aideraient l'adulte dans sa démarche de formation?

III - HISTORIQUE

Suite à une sensibilisation à l'autoformation à l'intérieur du programme du certificat de formateur d'adulte de l'U.Q.A.M., les recherchistes ont expérimenté personnellement et en groupe la technique des histoires de vie.

En juin 1982, ces dernières soumettaient à M. André Beaudet, responsable de la recherche à la D.G.E.A., un premier projet qui s'intitulait: Projet recherche formation celui-ci s'adressait à une clientèle féminine; il avait pour objectif d'amener les femmes à se réapproprier leurs récits de vie en s'auto-formant et de les rendre capable d'auto-évaluer leurs acquis.

Ce projet rejoignait les préoccupations de la D.G.E.A. en ce qui concerne la dimension de la reconnaissance des acquis au niveau des dossiers: Transition-Travail, Accueil et Référence. Suite à un échange sur nos intérêts respectifs, il était alors convenu d'élargir cette recherche à la clientèle A.R.

Les responsables du Service de l'Education des adultes de la Commission scolaire des Mille-Iles, de par leurs expériences d'encadrement sur des projets de recherche, étaient approchés par la D.G.E.A. et les recherchistes pour parrainer ce projet.

En septembre 1982, l'équipe de recherche du S.E.A Mille-Iles faisait parvenir au Service de recherche et de développement à la D.G.E.A. un devis qui s'intitulait: Projet de recherche de reconnaissance de l'autoformation: technique des histoires de vie. Le projet démarrait officiellement le 15 novembre 1982 avec une subvention au montant de 12 500,00 $.

IV - PROJET DE RECHERCHE

Ce projet de recherche sur la reconnaissance de l'autoformation a été élaboré sur une période de trois ans. Il se divise en trois parties, soit: la préparation, l'expérimentation et la validation.

Cependant, avant d'entreprendre la phase de préparation, le secteur Recherche, Développement et Reconnaissance de la D.G.E.A. nous demande de faire un inventaire visant à identifier des outils, des pratiques, des politiques locales existant dans les services d'accueil et référence. Cette phase de pré-projet s'étendra sur une période de 3 à 4 mois. Voici la méthodologie envisagée:

1. Inventorier les Commissions scolaires et autres organismes de formation de la province où l'on trouve des pratiques, des outils et/ou des politiques d'A.R. qui tiennent compte du vécu "expérientiel" des adultes.

2. Contacter des praticiens et praticiennes en A.R. afin de recueillir tous les éléments nécessaires à la recherche.

3. Analyser les données reçues et faire ressortir des problématiques reliées à la reconnaissance de l'autoformation.

4. Rédiger un rapport.

V - OBJET DE LA DEMARCHE

Nous sollicitons votre collaboration pour la mise en marche de notre projet.

. Existe-t-il, chez vous, des ressources humaines qui développent des moyens pour rejoindre l'adulte dans ses expériences d'autoformation ?

. Existe-t-il des outils, des pratiques, des politiques internes utilisés dans cette perspective ?

. Existe-t-il des projets, des dossiers spéciaux... où vous appliquez des approches différentes d'accueil et référence ?

ANNEXE III

ANNEXE III

PROJET DE RECHERCHE :

RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :

techniques des histoires de vie

Questionnaire
envoyé au 78 commissions scolaires
du Québec

Préparé par: Maurice Emond
Carmen Poirier
Ginette Robin

Novembre 1982

RECHERCHE: RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION
TECHNIQUE DES HISTOIRES DE VIE.

FEUILLE DE RETOUR

NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE: _____

ADRESSE: _____

CODE POSTAL: _____ TELEPHONE: _____

NOM DU REPONDANT: _____

1. Existe-t-il dans votre S.E.A. des personnes qui développent des moyens pour rejoindre l'adulte dans ses expériences d'autoformation ?

   OUI ☐ NON ☐

   Personne(s) à contacter: NOM: _____
   TELEPHONE: _____
   NOM: _____
   TELEPHONE: _____

2. Dans une perspective d'identification des acquis expérientiels des adultes, existe-t-il chez vous:

   - des outils OUI ☐ NON ☐
   - des pratiques OUI ☐ NON ☐

- des politiques OUI ☐ NON ☐

- de la littérature pertinente OUI ☐ NON ☐

3. Avez-vous chez vous des projets de formation pour des clientèles cibles particulières: (alphabétisation, handicapée, F.P.E. ...)

lesquels: _____

_____

_____

_____

_____

4. Pratiquez-vous des approches A.R. particulières ?

OUI ☐ NON ☐

lesquelles: _____

_____

_____

_____

_____

5. Personnes à contacter dans votre S.E.A. qui pourraient être aidantes pour nous dans cette recherche:

NOM: _____ Téléphone: _____

NOM: _____ Téléphone: _____

6. Avez-vous des commentaires à nous formuler ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Adresse de retour: COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
EDUCATION DES ADULTES
a/s Monsieur Maurice Emond, conseiller pédagogique
203, boul. Sainte-Rose
Sainte-Rose (LAVAL)
H7L 1L5

AJOUT A L'ANNEXE III

COMPILATION DES RESULTATS DES QUESTIONNAIRES RECUS DE DIX-NEUF (19) COMMISSIONS SCOLAIRES

COMPILATION DES RESULTATS DES QUESTIONNAIRES RECUS DE DIX-NEUF (19) C.S.

1. Existe-t-il dans votre S.E.A. des personnes qui développent des moyens pour rejoindre l'adulte dans ses expériences d'autoformation ?

12	:	non
6	:	oui
1	:	abstention

2. Dans une perspective d'identification des acquis expérientiels des adultes, existe-t-il chez-vous:

- des outils	4	:	oui
	15	:	non
- des pratiques	7	:	oui
	12	:	non
- des politiques	4	:	oui
	15	:	non
- de la littérature pertinente	4	:	oui
	15	:	non

3. Avez-vous chez-vous des projets de formation pour des clientèles cibles particulières: (alphabétisation, handicapée, F.P.E. ...)

Sur 19 répondants,18 réponses affirmatives concernant des projets de formation pour clientèles cibles.

En tout 52 projets répartis ainsi:

18 projets pour clientèle d'analphabètes
13 projets pour clientèle d'handicapés
8 projets pour clientèle de chômeurs
5 projets pour clientèle de femmes
2 projets pour clientèle de retraités
1 projet pour clientèle de détenus et d'ex-détenus
1 projet pour clientèle de décrocheurs
1 projet pour clientèle d'accidentés au travail
1 projet pour clientèle d'autochtones
1 projet pour clientèle de groupes populaires
1 projet pour clientèle d'un territoire isolé

Une moyenne de 2.7 projets par Commissions scolaires répondantes.

4. Pratiquez-vous des approches A.R. particulières ?

10 : non
9 : oui

Sur 9 réponses affirmatives voici les approches d'A.R. particulières:

- "Les demandes sont vues par le responsable du projet dans les cas des personnes handicapées et analphabètes".
- "Approches basées sur l'information scolaire et professionnelle".
- "Approches particulières auprès des analphabètes". (2)
- "Approches de groupe pour mettre en place un processus de formation sur mesure avec les groupes du milieu".
- "Approches en alpha-institutionnel (contrat d'apprentissage)".
  "Approches en F.P.E. (femmes et personnes physiquement handicapées) ligne de vie et contrat d'apprentissage".
  "Approches aux groupes populaires (protocoles d'entente)".
- "Approches particulières se disant au-delà de l'approche centrée sur le client".
- "Comité terrain en alpha".

5. Personnes à contacter dans votre S.E.A. qui pourraient être aidantes pour nous dans cette recherche:

- C.S.R. Grand-Portage	Marcel D'Amboise Jean Potvin Céline Gagnon
- C.S. de Chicoutimi	Clermont Couture Cécile Minguy
- C.S. du Nouveau-Québec	Jean Beaudoin
- C.E.C.Q.	Pierre Chagnon Margot Désilets
- C.S.R. Eastern Québec	David Blinco
- C.S.R. Jean-Talon	Esther Désilets
- C.S.R. de Tilly	Yvette Poulin-Vézina Marie-Paule Dumas
- C.S.R. de La Mauricie	Robert Jacques
- C.S.R. Protestante du District de Bedford	Gérard Bleser
- C.S. Davignon	Marthe Bussière Pierre Goyer
- C.S.R. de L'Yamaska	René Frenière Claude Valois
- C.S.R. Rouyn-Noranda	Geoffroy Neveu
- C.S.R. La Vérendrye	Manon Dufault Réal Robert
- C.S. du Lac Témiscamingue	Yvon Rodrigue

6. Avez-vous des commentaires à nous formuler ?

CHICOUTIMI (2)

La question no 4 est imprécise

Fernand Palin.

C.S. du NOUVEAU-QUEBEC

- très intéressant de poursuivre des recherches au niveau de la reconnaissance de l'autoformation.
- que l'on facilite davantage à la clientèle adulte la possibilité de se réapproprier sa vie, de réorganiser son avenir pour un meilleur bien-être.

Jean Beaudoin.

C.S.R. ORLEANS (3)

- besoins d'informations sur ce qu'est "La technique des histoires de vie", ce qu'on attend de cette technique ?

Denis Morin.

C.S.R. JEAN-TALON (3)

- Le travail que vous faites m'intéresse beaucoup.

Esther Désilets.

C.S. DAVIGNON (6 S)

- des documents existent sur les programmes de formation à l'autonomie.
- comité région 6 sud a produit un document pour la reconnaissance des expériences. La D.G.E.A. a une copie.

Marthe Bussière.

C.S.R. de L'YAMASKA (6 S)

- c'est quoi votre définition de l'autoformation ?
- A.R. et reconnaissance formelle vont-ils de pair ? ou l'un avant l'autre ?
- orientations de la D.G.E.A. et du Ministère concernant la reconnaissance des acquis expérientiels ?

René Frenière.

C.S. ROUYN-NORANDA (8)

- je suis surtout à m'interroger sur le sujet. Je suis très intéressé à connaître les développements qui surviendront et à vous aider s'il y a lieu.

Geoffroy Neveu.

C.S. LAC TEMISCAMINGUE (8)

- Il est possible que nous ayons besoin de vos recherches pour nous-mêmes, pour enrichir notre pratique en formation générale.

Yvon Rodrigue.

C.E.C.M. - CENTRE CHAMPAGNAT

- la recherche sur la reconnaissance de l'autoformation m'intéresse beaucoup. J'aimerais y contribuer.
- afin d'objectiver l'évaluation, je me sers de la "classification canadienne descriptive des professions".
- je ne sais comment un tel outil peut s'appliquer à une formation théorique. Il peut servir en formation professionnelle.
- bonne chance dans votre recherche, nous en avons besoin.

Pauline Léveillée-Ethier
Conseiller en orientation.

ANNEXE IV

ANNEXE IV

PROJET DE RECHERCHE :

RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :

techniques des histoires de vie

LISTE DES COMMISSIONS SCOLAIRES
REPONDANTES ET COLLABORATRICES

Préparé par : Carmen Poirier
Ginette Robin

Mai 1982

Région	Nombre	Nom	Rencontre	Téléphone	Réponse questionnaire	Envoi documents
1	3 sur 8	C.S.R. Grand Portage	X	X	X	X
		C.S.R. Des Monts			X	
		C.S.R. De la Péninsule			X	
2	3 sur 5	C.S.R. Lac St-Jean	X	X		X
		C.S.R. Lapointe	X	X		X
		C.S. Chicoutimi	X	X	X	X
3	7 sur 13	C.S.R. Amiante		X		
		C.S. C.E.C. Québec	X	X	X	X
		C.S.R. Jean-Talon	X	X	X	
		C.S.R. Orléans		X	X	
		C.S. Nouveau-Québec			X	
		C.S.R. Eastern-Québec			X	
		C.S.R. De Tilly			X	
4	2 sur 5	C.S.R. Mauricie			X	
		C.S.R. St-François	X	X		X

Région	Nombre	Nom	Rencontre	Téléphone	Réponse questionnaire	Envoi documents
5	1 sur 2	C.S.R. l'Estrie	X	X		X
6 N	5 sur 12	C.S.R. Blainville Deux-Montagnes	X	X		X
		C.S. Mille Iles	X			
		C.S. Le Gardeur	X			X
		C.S.R. Lanaudière			X	
		C.S. St-Jérôme			X	
6 C	2 sur 7	C.E.C. Montréal (Centre Champagnat)	X	X		X
		C.S. Ste-Croix	X	X		X
	r 12	C.S.R. Yamaska			X	X
		C.S.R. Lignery		X		X
		C.S.R. Bedford			X	
		C.S.R. Chambly	X	X		X
		C.S. Valleyfield		X		
		C.S. Davignon		X	X	

Région	Nombre	Nom	Rencontre	Téléphone	Réponse questionnaire	Envoi documents
7	0 sur 4					
8	3 sur 5	C.S. Lac Témiscamingue		X	X	X
		C.S.R. La Vérendrye		X	X	
		C.S.R. Rouyn-Noranda			X	
9	0 sur 3					
10	0 sur 2					

ANNEXE V

ANNEXE V

PROJET DE RECHERCHE :

RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :

techniques des histoires de vie

PRINCIPES DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

tirés du cahier III, pp. 32-33 de la

Direction Générale de l'Education aux Adultes

PRINCIPES DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

1. La D.G.E.A. traite les acquis d'un adulte en fonction des trois (3) catégories de besoins de reconnaissance que sont la scolarisation, la formation professionnelle et la formation professionnelle et la formation socio-culturelle.

2. La D.G.E.A. reconnaît les acquis d'un adulte en les comparant et en les exprimant en fonction des cours propres à son réseau régulier de formation. Cette comparaison peut se présenter de deux (2) façons: soit un cours par rapport à un autre, soit un ensemble de cours (i.e. une discipline ou un plan de formation professionnelle) par rapport à un autre ensemble de cours.

Un cours par rapport à un autre cours:

Un cours dont le contenu est comparable à un cours D.G.E.A. est reconnu par équivalence. Pour être dit "comparable" un cours doit couvrir au moins 80% du contenu du cours D.G.E.A.; c'est une comparaison directe qui exclut l'inférence qu'un cours d'un niveau donné permet d'attribuer des équivalences pour les cours antérieurs à ce niveau. Cette démarche vaut pour les cours de tout organisme officiel d'éducation.

Un ensemble de cours par rapport à un autre ensemble de cours:

Il arrive que pour des ensembles de cours il soit possible de reconnaître par équivalence des ensembles de cours D.G.E.A. Cela sous-entend que les acquis à reconnaître par équivalence dans une discipline ou dans un plan couvrent l'ensemble des acquis dans une discipline ou dans un plan à la D.G.E.A. indépendamment de l'agencement en cours dans cette discipline ou dans ce plan. Ce dernier principe est lié à la "fin des études"; voilà pourquoi on y réfère en termes de "principe de terminalité". Sont déterminés par le principe de terminalité les équivalences en langue maternelle (français et anglais), en langue seconde (français et anglais) et en formation professionnelle. Cette démarche vaut pour les cours de tout organisme officiel d'éducation et pour les expériences professionnelles appuyées de preuves sérieuses vérifiables.

3. Le principe de non-cumulativité des apprentissages équivalents s'applique pour des fins de reconnaissance de niveau et de mention; c'est le cumul d'acquis distincts, de capacités distinctes qui doit prévaloir.

4. Pour être reconnus, les acquis d'un adulte doivent être appuyés d'une preuve: soit par des documents officiels, soit par des épreuves ou par une entrevue.

Recevabilité des documents

Pour être recevable, un document doit être authentique (il faut voir l'original du document) et sanctionner des acquis. Lorsqu'un document est jugé recevable, son utilité dépend de plusieurs facteurs: s'agit-il d'acquis du niveau primaire, secondaire, collégial ou universitaire; s'agit-il d'un document officiel de la province de Québec (D.I.P. ou MEQ) ou hors province; le Cahier des équivalences traite-t-il de ce type de document; les cours sont-ils tous réussis, les cours correspondent-ils à des programmes propres au réseau DGEA? Selon les réponses obtenues à ces différentes questions, l'article 4.3 B) donne les procédures à suivre pour pouvoir reconnaître les acquis d'un adulte.

ANNEXE VI

ANNEXE VI

PROJET DE RECHERCHE :

RECONNAISSANCE DE L'AUTOFORMATION :

techniques des histoires de vie

LISTE DES DIFFERENTS DOCUMENTS RECUEILLIS

Préparé par: Carmen Poirier
Ginette Robin

Mai 1983

ANNEXE VI

LISTE DES DIFFERENTS DOCUMENTS RECUEILLIS

A- Concernant des programmes ou projets

1. Projet de formation générale renouvelé, novembre 1982, Commission scolaire Ste-Croix.

2. Formation générale renouvelée, 1982, Commission scolaire régionale Lapointe.

3. Programme de formation préparatoire à l'emploi, Commission des écoles catholiques de Québec.

4. Projet "Relance" (drop-out), 83-02-15, Commission scolaire Chicoutimi.

5. Session: Connaissance de soi en apprentissage, Commission scolaire régionale de Chambly, Jean Patry, automne 1982.

6. Analyse exploratoire de programmes individualisés dans les universités du Québec, Gilbert Leclerc et Alain Dunberry, 82-05-18, Université de Sherbrooke.

7. Service d'information et d'orientation aux adultes de l'Estrie, (étape expérimentale 1982-83).

B- Concernant des politiques

1. Plan directeur régional d'offres de service aux adultes de l'Estrie, document III - Service d'aide personnelle aux adultes non en formation, Fer de Lance, Sherbrooke, Christiane Sirois, 82-05-26.

2. Politique des S.E.A. en Accueil et Référence, 1982-10-17, Commission scolaire régionale Blainville Deux-Montagnes.

3. Orientations des commissions scolaires sur une politique globale d'éducation des adultes, F.C.S.C.Q., Document de travail, septembre 1982.

C- Concernant des rapports ou études en Accueil et Référence

1. Evaluation et statistiques, année scolaire 1981-82, Cécile Minguy, Commission scolaire Chicoutimi.

2. Les étudiants-adultes plein temps, Etude sur leurs vrais besoins, Margot Boivin, Commission scolaire régionale Lac St-Jean, avril 1982.

3. Les données de la fiche signalitique expérimentées en Accueil et Référence, Pierre Béland, Direction générale de l'éducation aux adultes, août 1980.

4. Accueil et Référence 1977-1980, S.E.A., Commission scolaire régionale du Grand-Portage, Marcel d'Amboise.

5. Accueil et Référence: une fonction éducative dans un service d'éducation aux adultes, document de travail, Marcel d'Amboise, Commission scolaire régionale du Grand-Portage.

D- Concernant des outils en Accueil et Référence

1. Recueil de grilles pour l'analyse des situations problématiques vécues par les groupes qui se présentent à l'Accueil et Référence, Commission scolaire de Chicoutimi, mai 1981.

2. Droit et place des femmes au travail: choisir ou subir, Commission scolaire régionale du Lac St-Jean.

3. Activité: Mon bilan de vie - bilan de mes apprentissages, Commission scolaire régionale de l'Estrie, juin 1982.

4. Complément au curriculum vitae, Commission scolaire régionale de Chambly.

5. Activités de réflexion sur mon orientation personnelle, Commission scolaire régionale Yamaska.

6. Le processus d'apprentissage expérientiel, C.A. Kolb, Commission scolaire régionale de Chambly, adaptation Jean Patry, 1982.

7. Jeu de cartes, pour sensibiliser les intervenants en Accueil et Référence, Commission scolaire régionale St-François.

8. Questionnaire pour l'auto-analyse de ses affinités professionnelles, Commission scolaire régionale de Chambly.

9. Guide du formateur d'adultes à temps partiel, Commission scolaire Ste-Croix, 1982-1983.

10. Ressources communautaires de diverses régions.

E- Concernant les clientèles analphabètes

1. Plan d'intervention en alphabétisation, 1982-1983, Commission scolaire régionale St-François, Drummondville.

2. Pour une approche dynamique en alphabétisation: recueil de scénarios, Commission scolaire Lac Témiscamingue, juillet 1981.

3. Témoignage: Alpha-Réflexions, Jacqueline Dupuis-Comeau, Commission scolaire régionale Le Gardeur.

4. Réflexion d'une conseillère pédagogique, Jacqueline Larocque, Commission scolaire Lac Témiscamingue.

5. Manuel de sensibilisation du travailleur-bénévole en alphabétisation, Commission scolaire Blainville-Deux-Montagnes, Marie-Josée Brunet, 1981.

6. A propos d'un régime pédagogique en alphabétisation, Commission des écoles catholiques de Québec, mai 1981.

F- Concernant les clientèles handicapées

1. Implantation du centre de services pour adultes physiquement handicapés, Centre Champagnat, Commission des écoles catholiques de Montréal, octobre 1979.

2. Evaluation de l'intervention du service d'Education aux adultes auprès des handicapés mentaux du Sept de Trèfle, Commission scolaire régionale de l'Estrie.

3. Guide d'utilisation d'analyse du cheminement de l'adulte handicapé mental du Sept de Trèfle, Commission scolaire régionale de l'Estrie, 1982-11-23.

4. La personne adulte handicapée: inventaire de ressources matérielles éducatives, Commission scolaire Ste-Croix, juillet 1982.

5. Programme de développement de l'autonomie pour adultes déficients mentaux, Commission des écoles catholiques de Québec, mai 1981.

ANNEXE VII

ANNEXE VII

TABLEAUX REPORTES

TABLEAU 3

Tableau synectique de l'éducation

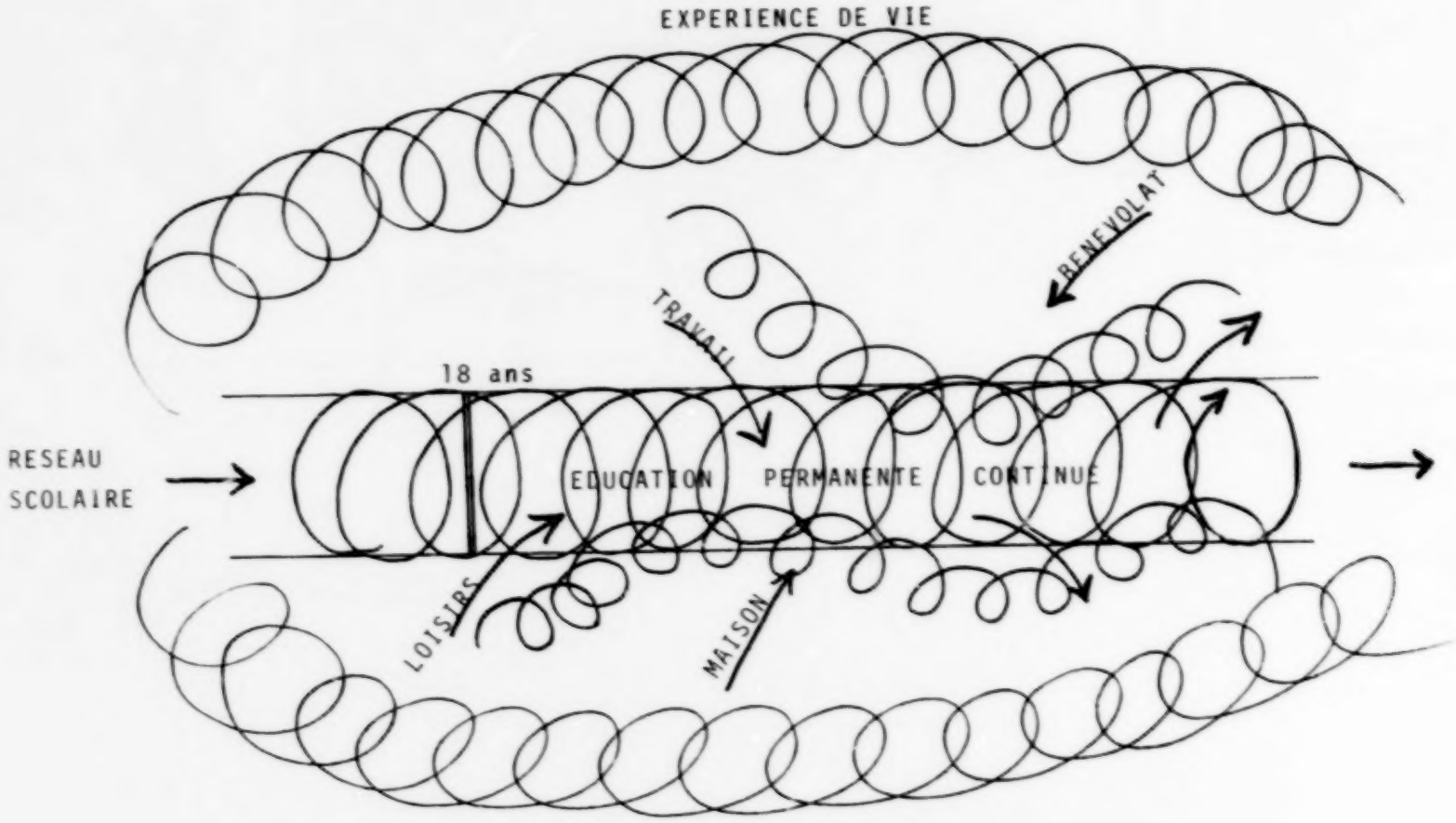


TABLEAU 10

LES FORMES INTERMEDIAIRES DE L'AUTOFORMATION

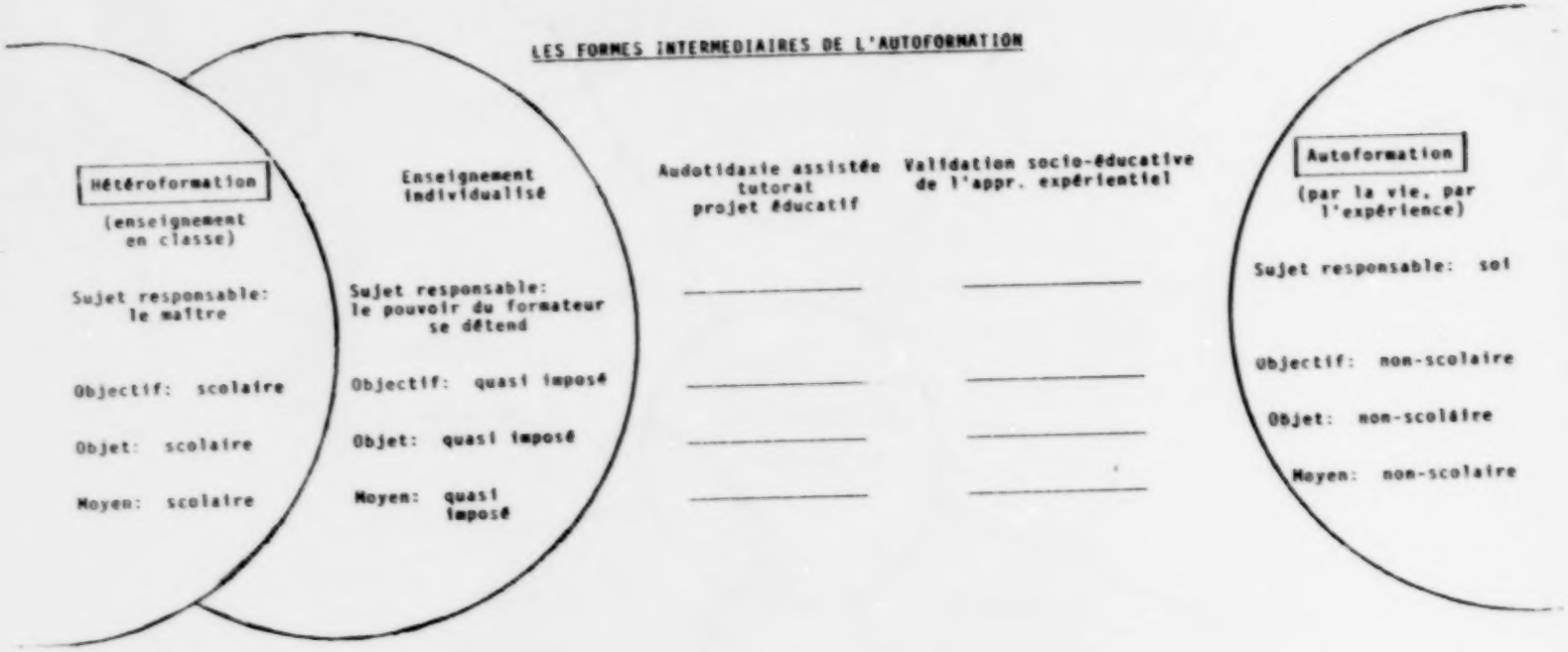


TABLEAU 12

Processus d'Accueil et Référence

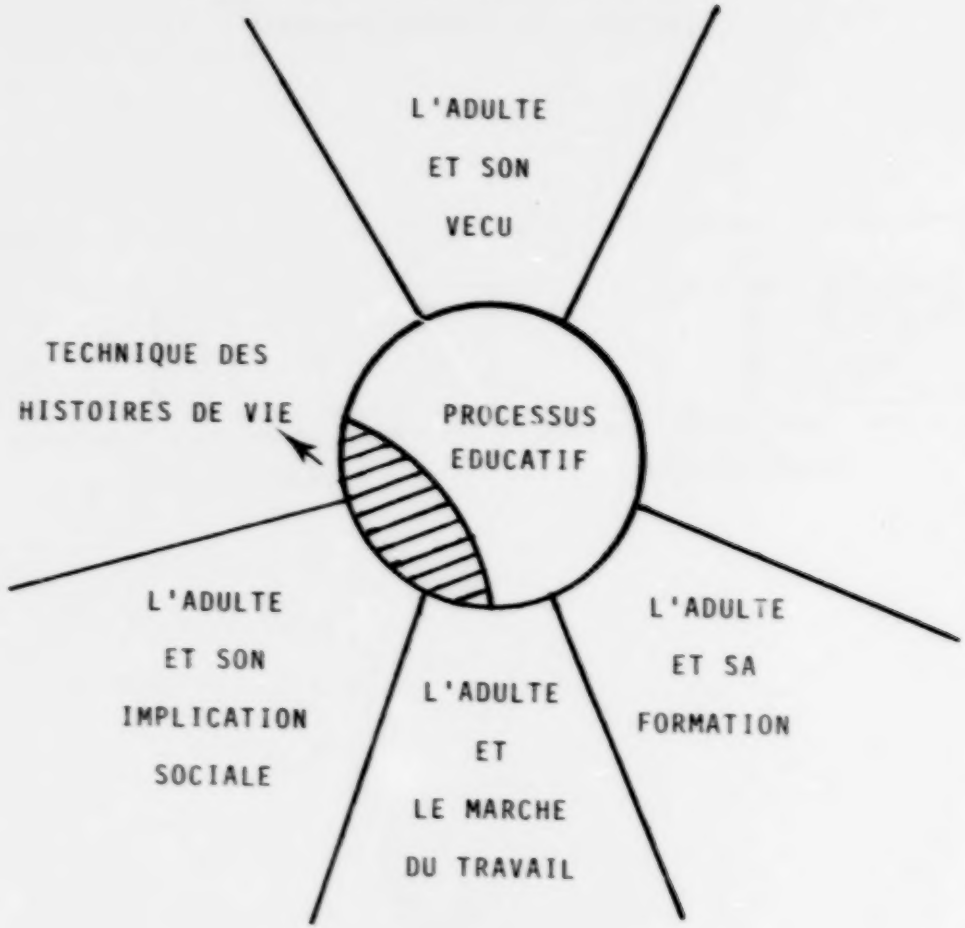


TABLEAU 14

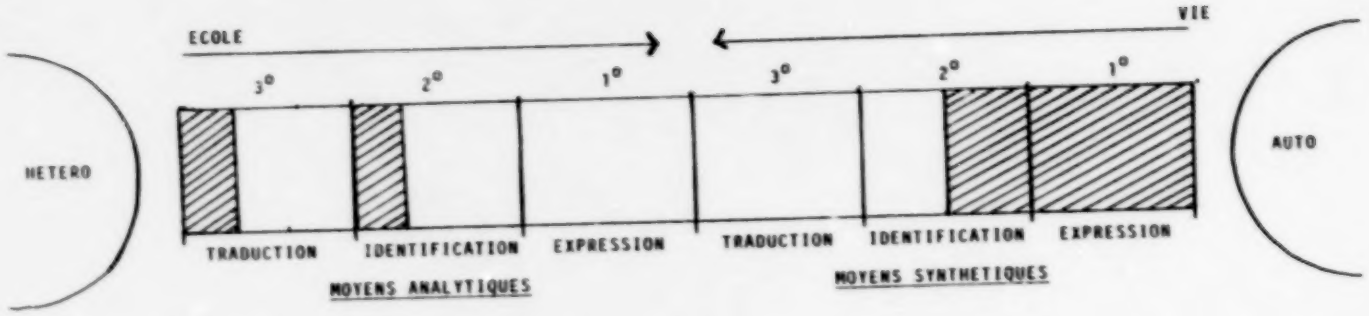



Tableau des écarts à combler en reconnaissance des acquis